

SC
FTL-FL
223

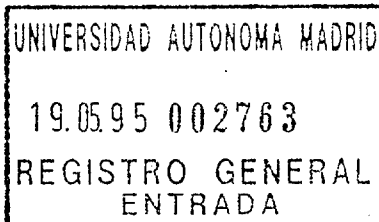
TBC 61.420

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID



TESIS DOCTORAL

**"ANÁLISIS DE ERRORES DE LOS ESTUDIANTES
ESPAÑOLES DE ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA"**



TÍTULO: Análisis de errores de los estudiantes españoles de árabe como lengua extranjera.

AUTOR: Kinda M. I. Kharman.

TUTORES: Dr. Francisco Marcos Marín y Dra. Carmen Ruíz Bravo-Villasante.

**DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LENGUAS MODERNAS,
LÓGICA Y FILOSOFÍA DE LA CIENCIA.**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.

MADRID 1995

A mi familia,
y en especial a mi padre,
que no pudo ver terminado este trabajo.

Agradecimientos:

A mis dos tutores, Carmen y Marcos, por todo el apoyo y el tiempo que me han dedicado durante estos últimos años.

A mi madre, que me prestó todo su apoyo y me dio el coraje necesario para afrontar todas las dificultades de estar en un país extranjero, animándome desde casa para seguir adelante.

A mis hermanas y a mi hermano, por haberme animado también a terminar este trabajo.

A mis amigos, Tine, Pepa, Mikel, Nara, Carmiña, Reyes, Dalia, Soha, Bassem, Quina, Alain, Dominique, Loles, y en especial a Teo, por tantas horas dedicadas a mi.

A los jefes de Departamento, Profesores y Alumnos, por su inestimable ayuda en la realización de la encuesta.

A ICMA, por el apoyo y buen trato recibido, así como por su inestimable labor de acercamiento cultural. En concreto a D^a Mercedes Lillo, por su amabilidad y simpatía.

Finalmente a Josave, quien me acompañaba en todos los momentos duros y agradables, dándome ánimos y cariño.

ÍNDICE

Parte I

Capítulo 1. Presentación del estudio. 6

- 1.1. Visión general. 7
- 1.2. Contenido y objetivos del trabajo. 9
- 1.3. Importancia del estudio. 11
- 1.4. Organización del estudio. 13

Capítulo 2. Planteamientos teóricos. 15

- 2.1. Introducción. 16
- 2.2. Adquisición de la primera y la segunda lengua. 18
 - 2.2.1. El papel de la primera lengua. 18
 - 2.2.1.a. La teoría behaviorista del aprendizaje. 20
- 2.3. Adquisición y aprendizaje. 22
 - 2.3.1. Antecedentes. 23
- 2.4. Aprendizaje de segundas lenguas. 26
 - 2.4.1. Análisis contrastivo. 28
 - 2.4.2. Análisis de errores. 36
 - 2.4.3. Transferencia. 57
 - 2.4.4. Interlengua. 67
 - 2.4.5. Gramática universal. 75
- 2.5. Algunas consideraciones sobre las características del aprendiz. 82
 - 2.5.1. Edad. 83

2.5.1.a. La hipótesis del periodo crítico.	85
2.5.1.b. El argumento cognitivo.	88
2.5.1.c. Explicaciones afectivas.	89
2.5.2. Aptitud.	91
2.5.3. Estilo cognitivo.	94
2.5.3.a. Independencia y dependencia de campo.	95
2.5.3.b. Reflexividad e impulsividad.	96
2.5.3.c. Amplitud de categorías.	97
2.5.4. Actitud y motivación.	98
2.5.5. Personalidad.	101
2.6. Conclusión.	104

Capítulo 3. Metodologías de investigación y fuentes de datos. 107

3.1. Introducción.	108
3.2. Técnicas de recogida de datos.	109
3.3. Tests utilizados.	111
3.4. Fuentes de datos.	121
3.5. Análisis de datos.	122

Parte II

Capítulo 4. Aproximación al estudio de errores léxicos. 125

4.1. Introducción.	126
4.2. Identificación y clasificación de errores.	132
4.3. Elección errónea del léxico.	138
4.4. Errores léxico-sintácticos.	177

4.5. Errores semánticos.	188
4.6. Diglosia árabe.	200
4.6.a. Fondo cultural histórico.	204
4.6.b. Análisis de errores.	210
4.7. Conclusión final.	215
4.7.a. Introducción.	215
4.7.b. Conclusiones.	215

Capítulo 5. Aproximación al estudio de errores morfosintácticos.

221

5.1. Introducción.	222
--------------------	-----

PARTE I. Análisis cualitativo:

5.2. Clasificación de los errores morfosintácticos.	224
5.2.1. El artículo ال.	224
5.2.1.a. Uso incorrecto del artículo ال.	225
5.2.1.b. Omisión del artículo ال.	229
5.2.1.c. Determinación en cuanto a la concordancia entre sustantivos y adjetivos.	231
5.2.1.d. Errores en sintagma preposicional.	232
5.2.2. Preposiciones.	234
5.2.2.a. Omisión de preposiciones.	234
5.2.2.b. Uso incorrecto en frases de sintagma de anexión.	238
5.2.2.c. Elección errónea de preposiciones.	239
5.2.3. Las partículas.	244

5.2.3.a. De negación.	244
5.2.3.b. De conexión.	245
5.2.3.c. De interrogación.	250
5.2.4. Los demostrativos.	251
5.2.5. Los adverbios y frases adverbiales.	255
5.2.6. Oración condicional.	260
5.2.7. Los pronombres personales.	262
5.2.8. El plural.	270
5.2.9. Errores de conjugación y modos verbales.	273
5.2.9.a. Conjugación de verbos irregulares.	273
5.2.9.b. Uso incorrecto de tiempo.	275
5.2.10. Errores de caso.	278
5.2.11. Errores de concordancia.	283
5.2.11.a. Concordancia verbo-sujeto.	283
5.2.11.b. Concordancia nombre-adjetivo.	286
5.2.11.c. Falta de concordancia entre numerales y sus numerados.	289
5.2.12. Formación y ordenamiento incorrecto de oraciones.	291
5.2.12.a. Inversión del orden verbo-sujeto.	291
5.2.12.b. Orden erróneo y pérdida de componentes en Sintagmas Nominales y Sintagmas Verbales.	292

PARTE II. Análisis estadístico:

5.3. Introducción.	300
5.4. Elección correcta.	305
5.5. Orden general de la frase.	308
5.6. Conjugación y flexión.	310
5.7. Uso de numerales, adjetivos y oraciones condicionales.	312

5.8. Caso.	314
5.9. Resultados medios.	316
5.10. Resultados por motivaciones.	321
5.11. Resultados por sexo.	328
5.12. Prácticas fuera de clase.	334
5.13. Estancia en países árabes.	338
5.14. Dificultades de estudio.	346
5.15. Resumen.	348

Capítulo 6. Conclusión e implicaciones pedagógicas. 350

6.1. Introducción.	351
6.2. Conclusiones.	351
6.3. Implicaciones pedagógicas.	353
6.3.1. Enseñanza de la lengua.	354
6.3.2. Diseño de materiales.	359
6.3.3. Enseñanza asistida por ordenador.	363
6.4. Comentario final.	364

Bibliografía. 365

CAPÍTULO 1

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

1.1. VISIÓN GENERAL.

Desde hace tiempo, la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua han sido temas de considerable interés para los lingüistas.

Se considera que el trabajo de C. Fries (1945) sobre la enseñanza del inglés como segunda lengua ha supuesto en este siglo el impulso inicial que llevó a incorporar la intuición lingüística en la enseñanza de L₂.

Fries había recomendado diseñar el material pedagógico de modo que se tratase sistemáticamente el idioma objetivo sobre la base de la dificultad previsible de las estructuras. En este sentido, se puede decir que fue él quien desarrolló el análisis contrastivo como componente integral de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Más tarde, el auge de la lingüística generativa transformacional (Chomsky, 1957, 1965) y el interés por la psicología cognitiva (Lenneberg, 1967), orientaron la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas en tanto que estas teorías constituían un área definida dentro de la lingüística. Este campo fue definido con propiedad por Corder (1967) y Richards (1971).

A pesar de utilizar metodologías distintas y de usar diferentemente los términos, ambos consideraron el análisis de los errores cometidos por los estudiantes como el núcleo de su investigación, puesto que a partir de estos errores, que ellos consideran los más relevantes, podrían reconstruirse los conocimientos de los estudiantes.

La mayoría de los estudios sobre el análisis de errores realizados hasta el momento se han centrado preferentemente en el descubrimiento de las

fuentes de error. Es lo que Selinker ha denominado "interlengua" en relación con la lengua del alumno, lo que Corder ha definido como "dialecto idiosincrásico", y a lo que Nemser se refiere como "sistema aproximativo". Ello significa que el sistema lingüístico de los alumnos es un estadio intermedio entre la lengua nativa y la lengua objeto de aprendizaje, a la que se van aproximando a medida que adquieren más aspectos de esta última y éstos son más diversificados. Por tanto, los errores que el alumno comete en el aprendizaje de una segunda lengua son totalmente legítimos como elementos integrantes de su propio sistema lingüístico.

La mayor parte de estos errores se han identificado como de "transferencia" o de "interferencia", en tanto que resultaban de la intromisión de una base lingüística previa y su sustrato cultural en el campo de la lengua objeto.

Se ha registrado, además, un segundo tipo de errores: los denominados errores "de intralengua". Aparecen como consecuencia de la interferencia que produce el conocimiento previo de determinados aspectos de la lengua objeto. Es lo que se conoce habitualmente como "sobregeneralización" (Richards, 1974).

Aunque la polémica en torno a la determinación de las fuentes exactas de los errores del aprendizaje lingüístico, referidos a una segunda lengua / lengua extranjera, no parece tener pronta solución, algo se ha avanzado en este campo. Así, se ha llegado a la conclusión de que algunos elementos del proceso de aprendizaje de la lengua materna se reiteran en la producción de una segunda lengua / lengua extranjera.

Las intenciones que guían nuestro trabajo son prioritariamente dos. Por un lado, demostrar que resulta más fructífero estudiar los errores en sí mismos que limitarse a un simple reconocimiento de sus fuentes, sin que ello nos lleve, no obstante, al extremo contrario de eliminar este último aspecto del estudio. Hay que reconocer su utilidad en tanto que nos permite acceder a un conocimiento más acabado de la naturaleza de los errores lingüísticos.

Por otro lado, tal y como apunta el título, nuestra investigación se centrará principalmente en el estudio de los errores léxicos y morfosintácticos. Los del primer tipo a pesar de ser fundamentales en la adquisición de una nueva lengua, han sido casi siempre relegados a un segundo plano.

La explicación de los errores es un intento de desarrollar una teoría más amplia y adecuada sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, que a su vez proporciona a los profesores nuevas indicaciones sobre los métodos de enseñanza y el material más adecuados para facilitar el proceso de adquisición / aprendizaje.

1.2. CONTENIDO Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO.

Este estudio se centra en los errores que cometen los estudiantes españoles en el árabe escrito. Se ha observado que a la mayor parte de los españoles que estudian árabe como lengua extranjera les resulta muy difícil expresarse por escrito. Esto se debe a que un alto porcentaje de los errores que cometen son léxicos y semánticos. Además, muchos de

los profesores españoles de árabe no sólo tienden a considerar más importante enseñar la gramática que el léxico, sino que también menosprecian la metodología comunicativa en la enseñanza de un idioma extranjero. En consecuencia, no es extraño encontrar a un posgraduado español que ha estudiado árabe durante varios años pero que es incapaz de escribir un breve párrafo sin cometer varios errores léxicos, gramaticales y semánticos de cierta importancia. Estos errores pueden deberse al uso insuficiente del material didáctico árabe que resulta necesario para orientar la selección adecuada de los términos léxicos y del estilo escrito. También pueden deberse a un dominio incompleto de la lengua aprendida con todas sus reglas gramaticales, o a una selección incorrecta de los vocablos. Con todo, más relevante parece ser la carencia de una política de enseñanza de lenguas y de programas de formación del profesorado basados en la lingüística aplicada, que puedan contribuir como factor decisivo para comprender las dificultades y necesidades de los estudiantes españoles.

Los objetivos principales de este estudio son:

- 1.- Describir y explicar las dificultades y errores más comunes de los universitarios españoles en el árabe escrito.
- 2.- Identificar aquellos aspectos específicos de la lengua árabe que deben ser prioritariamente considerados por los profesores, educadores, organizadores de cursos de idiomas, autores de libros de texto y diseñadores del contenido de los cursos.
- 3.- Determinar si los errores léxicos que los estudiantes españoles

cometen en sus redacciones son específicos de ellos y propios de cada uno de los niveles que consideremos más abajo.

4.- Estudiar el efecto de la diglosia árabe en el aprendizaje de este idioma en los aspectos léxicos y sintácticos.

5.- Evaluar, mediante técnicas estadísticas, la evolución y comportamiento de los diversos tipos de errores a lo largo de los cinco cursos de la carrera de filología árabe.

6.- Examinar la influencia de factores individuales del estudiante, tales como la motivación, la edad, el sexo, etc.

Para abordar estas cuestiones en profundidad, la presente investigación examinará también los planteamientos teóricos del Análisis de Errores, así como de otras teorías relacionadas con la adquisición / aprendizaje de lenguas extranjeras, con el doble fin de aportar una perspectiva histórica del desarrollo del Análisis de Errores y, a su vez, de presentar las bases teóricas que se emplean en nuestra investigación sobre AE.

Finalmente, esperamos aportar conclusiones que puedan tener implicaciones pedagógicas que esperamos sean de ayuda tanto para los alumnos como para los profesores de lengua árabe en general.

1.3. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO.

En los últimos años han aparecido numerosos estudios sobre análisis de

errores y adquisición de segunda lengua que tratan esencialmente sobre lenguas como el francés y el inglés, y en menor medida, sobre otras lenguas como el español. Sin embargo, hay pocos trabajos que traten, aunque sea de forma parcial, sobre análisis de errores de estudiantes de árabe como lengua extranjera. El único trabajo que trata de una forma sistemática este aspecto es el de Sami Hanna "Quantitative Measurement of Errors and Remedial Instruction in Reading Arabic", basado en la habilidad de lectura de doce estudiantes pertenecientes a un curso de árabe de nivel básico impartido por el propio autor. Otros trabajos son: el de Salman al-Anis, el cual, según el propio autor, ofrece datos limitados restringidos a los errores cometidos por dos pequeños grupos de estudiantes; y el de Raji M. Rammuny "Statistical Study of Errors made by American Students in Written Arabic", pero son análisis más cuantitativos que cualitativos. Otro artículo reciente es el de Ridha Taïeb Kechaou, "Quelques difficultés dans l'apprentissage de l'arabe comme langue étrangère"¹.

Parece entonces que la presente investigación es relevante y presenta interés por motivos tanto lingüísticos como pedagógicos.

Hemos de recordar que el sistema de adquisición de vocabulario es una de las áreas más problemáticas, no sólo para los hispanohablantes, sino para todos los aprendices de árabe como lengua extranjera en general, siendo importante entender las dificultades que se les presentan en dicha área.

¹Por supuesto existen muchos trabajos que tratan el árabe como lengua extranjera, pero no tratan de forma directa sobre Análisis de Errores. Ver la bibliografía.

Al contrario que la mayoría de los estudios previos que tratan del léxico, éste intenta probar que el léxico es un sistema altamente organizado y que determina la estructura sintáctica de las frases en las que aparece.

Otro aspecto significativo de la investigación es que estudia la naturaleza y los efectos de los errores causados por la diglosia, tal como se da en la lengua árabe.

En cuanto al análisis de los errores morfosintácticos, nuestro trabajo aporta un estudio cuantitativo de los errores que permite analizar su evolución en el tiempo, la influencia de los factores personales de los alumnos y las posibles correlaciones entre los diferentes tipos de errores, lo cual permite apreciar la interlengua de los aprendices desde un aspecto global.

Finalmente, el estudio indaga sobre la relevancia de los datos disponibles, recogidos a partir de las composiciones de los alumnos, analizando la naturaleza de los errores desde una perspectiva que abarca factores múltiples.

1.4. ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO.

Aparte de este capítulo introductorio, el estudio está organizado como sigue:

El Capítulo 2 repasa los trabajos anteriores que son relevantes para el presente estudio. El Capítulo 3 presenta la metodología de investigación empleada. El Capítulo 4 consiste en un detallado análisis de los errores

léxicos. El Capítulo 5 consta de un estudio tanto cuantitativo como cualitativo de los errores morfosintácticos encontrados en la producción escrita de los estudiantes, junto con una discusión de los principales tipos de errores encontrados en los datos recogidos. Finalmente, el Capítulo 6 resume de forma breve nuestro trabajo, y expone las posibles implicaciones que se desprenden del mismo.

CAPÍTULO 2

PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS

2.1. INTRODUCCIÓN.

La identificación y el análisis de los problemas de aprendizaje que surgen en el campo de la enseñanza de segundas lenguas ha sido un tema de importancia fundamental, objeto de muchos estudios en los más diversos lugares del mundo. Ateniéndonos a Spolsky (1978), tres etapas esenciales han impregnado la literatura sobre teoría pedagógica de segundas lenguas durante los últimos treinta años: "**Análisis Contrastivo**", (AC), que tuvo un papel preponderante entre 1945 y 1965, siendo posteriormente sometido a fuertes críticas durante algún tiempo, y renovándose no obstante el interés por el mismo en la actualidad, el "**Análisis de Errores**", (AE), que se desarrolló como un enfoque alternativo respecto del AC a partir de 1965, y, por último, el enfoque elaborado en torno al concepto de "**Interlengua**", (IL).

Para comprender en toda su amplitud el Análisis de Errores es necesario presentar al mismo en oposición al Análisis Contrastivo. Por este motivo hemos incluido el presente capítulo, confiando en que sea una introducción adecuada a nuestro trabajo, que versa fundamentalmente sobre AE.

Antes de considerar detalladamente los tres enfoques arriba mencionados, dedicaremos una sección de este capítulo a la adquisición de la primera lengua y su relación con el aprendizaje de segundas lenguas, una cuestión que ha enriquecido la investigación sobre AE y que aun hoy es objeto de estudio para muchos investigadores del lenguaje.

Así pues, discutiremos los términos "adquisición" y "aprendizaje" en profundidad, y, además, otros aspectos importantes relacionados con dichos términos.¹

¹ El lector se dará cuenta de que vamos a concentrarnos más en los procesos de aprendizaje que en los de adquisición, ya que nuestro propósito es estudiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes españoles de lengua árabe basándose en el enfoque del AE.

2.2. ADQUISICIÓN DE LA PRIMERA Y SEGUNDA LENGUA.

2.2.1. EL PAPEL DE LA PRIMERA LENGUA.

El debate acerca del papel que juega la primera lengua (L_1) de un estudiante en el aprendizaje de una segunda lengua (L_2) está lejos de concluir, aunque hay un amplio consenso en admitir que ciertos aspectos de la L_1 del aprendiz aparecen en su producción de la L_2 .

Por una parte, algunos lingüistas rechazan el papel de L_1 , el cual si no es negado totalmente, es al menos considerablemente minimizado:

"... nuestros datos acerca de la adquisición de las estructuras sintácticas de L_2 en un entorno natural sugieren que la interferencia no constituye una estrategia dominante en este área ... me parece necesario abandonar la noción de interferencia como un fenómeno natural e inevitable en la adquisición de L_2 ." (Felix 1980: p.107)².

Muy influidos por el rechazo de Chomsky al behaviorismo, estos lingüistas intentan desestimar el papel de L_1 en el aprendizaje de L_2 , y equiparar el aprendizaje de L_1 con el de L_2 . (Dulay, Burt y Krashen, 1982). De cara a mostrar que éste es el caso, se preocupan por presentar datos que apoyan las similitudes entre los errores encontrados en la producción lingüística de los niños que aprenden L_1 , y los errores de los adultos en su aprendizaje de L_2 .

²Las traducciones (que hacemos) son bastante libres. En este sentido no pretenden recoger fiel ni íntegramente las observaciones de los autores citados, a pesar de que aparezcan en cursiva.

Por el contrario, otros lingüistas están preocupados por conocer en qué medida llega la L₁ a determinar la Adquisición de Segunda Lengua, (ASL). Basándose en datos relativos a L₁ y L₂ llegan a la conclusión de que sin duda la L₁ juega un papel significativo en el aprendizaje de la L₂. Marton resume esta postura como sigue:

“Tomando un punto de vista psicológico, podemos decir que en el aprendizaje jamás existe una coexistencia pacífica entre dos sistemas lingüísticos, sino más bien un conflicto constante, el cual no se limita únicamente al momento de la cognición, sino que continúa también durante el periodo de almacenamiento de las ideas recién aprendidas en la memoria.” (Marton 1981: 150).

Independientemente de lo seguros que estos lingüistas puedan estar acerca de la transcendencia del papel de L₁ en el aprendizaje de L₂, lo cierto es que encuentran que muchas de las evidencias por ellos presentadas han sido cosechadas recurriendo al análisis contrastivo, el cual a su vez se apoya en supuestos de la teoría behaviorista del aprendizaje.

Otro aspecto de gran importancia en el debate entre los dos grupos de lingüistas arriba mencionados es el papel de la interferencia como manifestación del efecto de L₁ sobre L₂. Debido a sus reminiscencias behavioristas, la interferencia ha sido uno de los aspectos más criticados por aquellos que desestiman el papel de la L₁ en el aprendizaje de la L₂. Para comprender este estado de cosas, es preciso examinar el origen de la teoría behaviorista del aprendizaje.

2.2.1.a. LA TEORÍA BEHAVIORISTA DEL APRENDIZAJE.

La teoría behaviorista del aprendizaje, tal como fue descrita por Ellis (1987) incluye dos conceptos clave que podemos definir como "hábitos" y "errores". Ellis nos explica que la teoría psicológica behaviorista describe el comportamiento basándose en la observación de las respuestas producidas ante estímulos concretos. Diferentes estímulos producen diferentes respuestas del aprendiz. Dichas respuestas pueden ser aleatorias o, por el contrario, regulares. La asociación de una respuesta concreta con un estímulo particular constituye lo que denominamos un hábito.

Psicólogos behavioristas como Watson (1924) y Skinner (1957) presentaron diferentes teorías acerca de cómo se establecían los hábitos. Para ellos, un hábito se forma cuando un estímulo concreto es seguido de forma regular por una respuesta determinada. Habría que notar que en aquel tiempo las teorías de formación de hábitos eran idénticas a las teorías del aprendizaje en general. De hecho estas teorías se aplicaban al aprendizaje de lenguas, siendo clave la idea de que en la adquisición de L1 los niños comienzan a dominar su lengua materna imitando la producción de los adultos. Además, se creía que la ASL operaba de una forma similar. Como colofón, surgió la idea de que el aprendizaje, tanto de la primera como de la segunda lengua, era más efectivo si se llevaba a cabo descomponiendo tal tarea en un conjunto de pares estímulo-respuesta. Esta teoría de la formación de hábitos dominó la investigación sobre adquisición, tanto de primera como de segunda lengua, hasta bien entrada la década de los ochenta, siendo uno de sus principales

atractivos el aportar un esquema teórico de cómo la L₁ de los aprendices interfiere en el proceso de la ASL.

Según los behavioristas, los hábitos ya asentados facilitan el aprendizaje de otros nuevos. De esta forma la teoría behaviorista del aprendizaje predice que la transferencia tendrá lugar de la L₁ a la segunda lengua. Por último, para el behaviorismo, la presencia de errores es indeseable, pues es una evidencia de desconocimiento o de la falta de aprendizaje antes que de un aprendizaje incorrecto.

Habiendo examinado los fundamentos de la teoría behaviorista del aprendizaje en su aplicación a la ASL, procederemos a comentar las diferencias entre adquisición y aprendizaje.

2.3. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE.

A lo largo de esta sección llevaremos a cabo un repaso de las teorías relativas a la segunda lengua. Para ello primero intentaremos precisar las diferencias entre los términos adquisición y aprendizaje, en lo que se refiere a sus implicaciones respecto de la segunda lengua. El segundo apartado de esta sección repasa las hipótesis sobre el aprendizaje de un segundo idioma, en la medida en que las hipótesis sobre adquisición del lenguaje no son relevantes para nuestra investigación, por las razones aducidas en esta misma sección. Como se verá también más abajo el aprendizaje de L₂ se ve influenciado por factores tales como las diferencias entre los aprendices determinadas por su personalidad, motivación, estilo de aprendizaje, aptitud, edad, etc.

2.3.1 ANTECEDENTES.

Según Els, Bongaerts et al., el aprendizaje de una segunda lengua puede tener lugar de diferentes formas:

"L₁ y L₂ pueden aprenderse simultánea o sucesivamente;

- En el segundo caso, L₂ puede aprenderse a diferentes edades;

- L₂ puede aprenderse en un entorno de L₁ o de L₂; en el primer caso, L₂ suele aprenderse mediante instrucción, mientras que en el segundo, se aprende mediante el contacto verbal con hablantes nativos en un entorno natural (a menudo en combinación con la instrucción de L₂);

- Por último, el aprendizaje de L₂ puede referirse al desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas (por ejemplo, oral frente a escrita, o productiva frente a receptiva)" (35).

Llegados a este punto conviene centrarnos en la distinción anteriormente mencionada entre el aprendizaje de L₂ en un entorno de L₂ y de L₂ en un entorno de L₁ (vía instrucción). Este último es el entorno característico de nuestros sujetos, estudiantes españoles de árabe. Esta distinción supuso la aparición de un gran número de nuevos términos en los estudios al respecto.

En el trabajo de Krashen (1982) "Principles and practice in second language acquisition", la distinción entre "adquisición" y "aprendizaje" se usa para dar cuenta de procesos diferenciales en la L₂ de los adultos. El término adquisición se emplea en referencia a un aprendizaje inconsciente que no está influenciado por la instrucción explícita relativa a reglas, como es el caso con la L₂. La adquisición del lenguaje es por lo

tanto un proceso similar, si no idéntico, al desarrollo de la habilidad lingüística en L₁. Como señala Krashen,

" ... generalmente no somos conscientes del papel de las reglas de las lenguas que hemos adquirido. En vez de ello, tenemos una "necesidad" de corrección. Las oraciones gramaticales "suenan" bien o "se sienten" como correctas, y los errores se sienten como incorrectos, incluso sin que seamos conscientes de qué regla han violado" (10).

El aprendizaje, en cambio, es un proceso consciente resultado de una instrucción (orientada contra errores) explícita acerca del sistema de reglas de L₂.

" Debemos usar el término "aprendizaje" en lo sucesivo para referirnos al conocimiento consciente de una segunda lengua, conociendo las reglas, estando seguro de ellas, y siendo capaz de hablar sobre ellas" (10).

La distinción de Krashen entre aprendizaje y adquisición no está libre de críticas. Por ejemplo Mc Laughlin (1978a) puso de manifiesto la ausencia de un argumento empírico convincente en la misma. De hecho, esta distinción entre los dos procesos permanece hasta hoy como un gran problema por estudiar.

El entorno que rodea al aprendiz de una lengua ha constituido un objeto de interés para la mayor parte de los lingüistas, tanto si el aprendizaje de L₂ tiene lugar en un entorno de L₁ como en un entorno de L₂, con las consecuencias derivadas de cada caso. De aquí surge un conjunto de

términos que son resumidos en una tabla por Theo Van Els et al. (1986: 36):

<i>Aprendizaje de L2 en entorno L1</i>	<i>Aprendizaje de L2 en entorno L2</i>
<i>Aprendizaje guiado</i>	<i>Aprendizaje no guiado</i>
<i>Aprendizaje tutelado</i>	<i>Aprendizaje no tutelado</i>
<i>Aprendizaje formal</i>	<i>Aprendizaje informal</i>
<i>Aprendizaje de lengua extranjera</i>	<i>Aprendizaje espontáneo</i>
<i>Aprendizaje</i>	<i>Aprendizaje natural</i>
	<i>Aprendizaje de segunda lengua</i>
	<i>Adquisición</i>

Pero después de 1970, la figura del aprendiz de L2 pasa a ser el centro de atención de los investigadores. Este paso comenzó con el trabajo de Oller y Richards (1973) "Focus on the learner" que abrió los ojos de muchos investigadores sobre cuestiones tales como la influencia de L1 sobre L2: ¿representa L1 algún papel y en qué modo interfiere en el estudio de L2? Otras preguntas tenían que ver con los factores que pueden dar lugar a un buen aprendiz, y en general, con los factores individuales que influyen en el aprendizaje de L2, como pueden ser la edad, inteligencia, motivación, aptitud, etc.

Los factores individuales en el aprendizaje de L2 centrarán nuestra discusión en los apartados 2.3 y 2.4. De momento seguiremos revisando otras aproximaciones al aprendizaje de segundas lenguas.

2.4. APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS.

Durante las dos últimas décadas aproximadamente, el número de estudios acerca del aprendizaje de una segunda lengua ha crecido rápidamente. Barry McLaughlin (1987) da dos explicaciones a este fenómeno, la primera que hoy más que nunca hay gente cuyas aspiraciones económicas dependen de su conocimiento de segundas lenguas. La segunda razón es que los avances en las áreas de lingüística general, psicolingüística y psicología cognitiva han preparado el terreno para el estudio del aprendizaje de segundas lenguas.

Inciendiando en el punto de vista histórico, podemos decir que las investigaciones sobre el aprendizaje de L₂ han puesto de manifiesto cambios en la perspectiva que los investigadores tenían tanto respecto del aprendiz como del proceso de aprendizaje. Hakuta y Cancino (1977) distinguen cuatro formas de abordar el problema: análisis contrastivo, análisis de errores, análisis de la producción y análisis del discurso, mientras que Spolsky (1978) establece tres: análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua. Los rasgos más importantes de cada una de estas aproximaciones serían, en el caso del análisis contrastivo, el no tener en cuenta al aprendiz de L₂, por basarse fundamentalmente en las similitudes y diferencias que existen entre dos o más lenguas. En el caso del análisis de errores, la atención se centra en el aprendiz, ya que se trata de una investigación empírica sobre la naturaleza y las causas de las desviaciones con respecto a la norma de L₂. El análisis de la producción se centra en el comportamiento característico del aprendizaje de L₂ en general. En el análisis del discurso, el objeto es fundamentalmente el uso de L₂ en conversación.

Como puede colegirse del título de nuestro trabajo, no vamos a tratar ni el comportamiento característico del aprendizaje de L2 como un todo, ni el uso de L2 en conversación, por lo que nos centraremos en las otras perspectivas, específicamente en AE.³

Como se ha comentado antes, para entender el AE en toda su amplitud es preciso presentarlo en contraste con el AC, más en concreto, con las bases del AC, o sea la orientación cognitiva como opuesta a la orientación behaviorista en lo que a pedagogía y aprendizaje del lenguaje se refiere. La discusión en sí misma pone de manifiesto la relevancia que al aprendiz le conceden ambos enfoques.

Aunque el AE y el AC no son comparables en todos sus aspectos, algunas hipótesis incluidas en el AE se contraponen a otras del AC. Por ello una breve discusión acerca del AC y del papel del AE como reacción al primero parece una introducción adecuada a la teoría del AE.

³Para una bibliografía detallada que cubra todo el campo a lo largo del periodo que comienza en 1967, nos remitimos a Gutfleisch et al. (1979, 1980).

2.4.1. ANÁLISIS CONTRASTIVO.

El análisis contrastivo fue desarrollado en su origen por Charles Fries (1945) como un componente integral de la metodología de enseñanza de segundas lenguas:

" Los materiales más eficientes son aquellos que se basan en una descripción científica del lenguaje que va a aprenderse, comparada cuidadosamente con una descripción paralela de la lengua nativa del aprendiz" (1945: 9).

Fries hace notar que en el aprendizaje de una lengua extranjera el aprendiz tiende a traer consigo el conocimiento que posee de la primera lengua, y sugiere que esto ha de tenerse en cuenta en la enseñanza de la segunda lengua (1945: 29). Esta es la idea central del análisis contrastivo, tal como fue desarrollado por Lado (1957: 2):

"... los sujetos tienden a transferir tanto las formas y significados, como la distribución de formas y significados de su lengua y cultura nativas, de forma productiva cuando intentan hablar la lengua y actuar en la cultura nuevas, y de forma receptiva, cuando intentan abarcar y comprender estas, cultura y lengua, tal como las practican los nativos."

De este modo, él recomienda que los materiales pedagógicos muestren de una manera exhaustiva la segunda lengua, basándose en las previsibles dificultades de las estructuras, las cuales nos vendrían indicadas por el AC.

Este trabajo de Lado (1957) fue considerado en su tiempo como la guía fundamental del AC y por ende del diseño de compendios y materiales de enseñanza adecuados.

Tres fueron los objetivos que guiaron el desarrollo de los tratados sobre AC: aportar una visión clara de las similitudes y diferencias entre lenguas, explicar y predecir los problemas que se plantean en la enseñanza de segundas lenguas, y, por último, elaborar materiales académicos para la enseñanza de lenguas.

El primer objetivo podemos verlo como un intento de establecer universales lingüísticos y características específicas a cada lengua. Uno de los primeros estudios fue el de William Jones en 1786, que comparaba el griego y el latín con el sánscrito, descubriendo similitudes sistemáticas entre estas lenguas. Pero con la aparición de la escuela pragmática, la búsqueda de relaciones entre lenguas empezó a ser impopular. Mathesius resume la situación con estas palabras:

" Un análisis sistemático de cualquier lengua puede realizarse sólo sobre una base estrictamente sincrónica, y con la ayuda de comparaciones analíticas entre lenguas de diferentes tipos, sin considerar sus relaciones genéticas." (1936: 95).

Pero aun hoy queda poco claro hasta qué punto esta comparación concierne o debería concernir a los aspectos estructurales o funcionales del lenguaje.

Otro de los problemas que se planteaban durante aquellos años tenía que ver con aspectos teóricos; además de los términos de comparación, el modelo de descripción lingüística usado a tal efecto empezó a ser objeto de gran interés. Slama-Cazacu (1976: 190-1) y Krzeczowsky (1972: 75) comparten la opinión de que el análisis contrastivo no está ligado a un modelo específico de descripción, mientras que Coseriu (1972) señala que las gramáticas tradicional, estructuralista y transformacional generativa son útiles y adecuadas.

Como reacción a los métodos de los gramáticos tradicionales y estructuralistas, especialmente tras la discusión de Stegeman (1979: 22-40) y James (1980: 35-60) acerca de la falta de adecuación de las gramáticas tradicional, estructuralista y transformacional generativa respecto de los propósitos contrastivos, los lingüistas comenzaron a basar sus gramáticas en el discurso propiamente dicho, es decir en los enunciados de los hablantes nativos.

Esto ha dado lugar a acalorados debates acerca de las oraciones aisladas, y también sobre la distinción entre oraciones y no-oraciones; sin embargo, la gramática transformacional generativa ha eludido este problema rechazando la definición del concepto de oración y reemplazándolo por el término "*data*" (datos). Con este último, se refiere a los juicios lingüísticos intuitivos de los hablantes nativos acerca de la gramaticalidad de las oraciones de su lengua. Los ejemplos más conocidos de estos primeros intentos de la gramática generativa contrastiva son Stockwell y Bowen (1965), Stockwell et al. (1965), König (1970), así como Di Pietro (1971).

Además, el papel concedido a los juicios intuitivos resulta dudoso cuando éstos son relativos a la equivalencia. De hecho, la gramática generativa contrastiva usa dos criterios para comparar cualquier par de oraciones: el primero tiene que ver con la comparación de la estructura profunda de las dos oraciones, el segundo con la traducción de las oraciones por personas bilingües competentes. Con todo la propia noción de competencia bilingüe es controvertida.

El segundo objetivo de los estudios de AC es explicar los problemas típicos del aprendizaje de segundas lenguas, y tratar de predecirlos. Uno de los trabajos más importantes al respecto es “Languages in Contact” de Weinreich (1953), el cual estaba interesado en el comportamiento de hablantes bilingües en comunidades donde las dos lenguas fueran usadas alternativamente. Este trabajo (1953: 1) incluye la ya clásica definición de ‘interferencia’:

“Aquellas instancias de desviación de las normas de cualquier lengua que tienen lugar en el discurso de bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua”.

Esta interpretación ha sido desde entonces generalmente aceptada como un principio importante en la explicación del aprendizaje de L2. Lado (1957: 72) afirma explícitamente:

“La mayor parte de los problemas resultantes de la comparación de la lengua extranjera con la lengua materna ... deben ser considerados como (problemas) hipotéticos hasta que no se consiga su comprobación definitiva contrastándolos con el discurso real de los estudiantes”.

En el mismo sentido, el Centro de Lingüística Aplicada en Washington comenzó bajo la dirección de Ferguson una serie de trabajos en los cuales el inglés se comparó con las principales lenguas europeas enseñadas en América.

El tercer objetivo de los estudios del AC es el desarrollo de materiales didácticos, empresa ya iniciada por Fries (1945: 9):

“Los materiales más efectivos (para la enseñanza de L2) son aquellos basados en una descripción científica de la lengua que va a ser aprendida, cuidadosamente comparada con una descripción de la lengua nativa del aprendiz”.

Sobre la base de este razonamiento, Lee (1968) caracteriza el AC en términos de tres aproximaciones diferentes. La primera, puramente lingüística, sostiene que el AC no supone más que contrastar dos lenguas sin otro objetivo que los conocimientos nuevos que ello nos pueda aportar. La segunda aproximación, en cambio, mantiene que el AC es capaz de abarcar todos los errores que ocurren en la adquisición de la segunda lengua. Por último, la tercera, de algún modo intermedia entre las anteriores, afirma que al AC se le ha concedido en el pasado una importancia excesiva en el aprendizaje del lenguaje, y además, el estatuto del AC dentro del esquema general del aprendizaje del lenguaje no es el adecuado, si nos fijamos en el papel del AC en dicho esquema.

Como ya se ha señalado, la hipótesis del AC ha sido predominante en la teoría del aprendizaje de L2. Wardaugh (1970) ha propuesto dos

versiones de esta hipótesis: una "fuerte" y la otra "débil". La versión fuerte es propugnada por Banathy, Trager y Waddle (1966: 37):

“El cambio que ha de tener lugar en el comportamiento lingüístico típico del aprendiz de una lengua extranjera puede ser equiparado con las diferencias entre la estructura de la cultura y lenguaje maternos del estudiante y las correspondientes estructuras de la cultura y lengua objeto. La tarea del lingüista, el antropólogo cultural y el sociolingüista, es identificar estas diferencias. Así la tarea del que elabora un programa de enseñanza de segunda lengua es desarrollar materiales que deben basarse en una exposición de esas diferencias; la tarea del profesor de segunda lengua supone tener conciencia de dichas diferencias y estar preparado para enseñarlas”

De este modo, dentro de la versión fuerte, los investigadores creen que es posible teóricamente predecir qué errores van a producirse por medio de una comparación detallada de las L1 y L2 del aprendiz.

La versión débil de la hipótesis del AC, tal como es descrita por Wardaugh (1983), no afirma que el AC tiene poder predictivo, sino que el AC puede servir únicamente para identificar errores resultantes de la interferencia de L1. Wardaugh (1983: 10) señala que:

“ La versión débil requiere del lingüista únicamente el empleo de los mejores conocimientos lingüísticos de los que disponga para dar cuenta de las dificultades observadas en el aprendizaje de la segunda lengua. Esto no requiere lo que la versión fuerte presupone, a saber la predicción de dichas dificultades y, paralelamente, de aquellos

aspectos del aprendizaje que no revisten dificultad alguna. La versión débil permite un enfoque que incluye un requisito menor, en lo que se refiere al análisis contrastivo teórico, que la correspondiente versión fuerte. Arranca con las pruebas aportadas por la interferencia lingüística y hace uso de éstas para explicar las similitudes y diferencias entre sistemas.”

Esta versión débil de la hipótesis del AC emerge principalmente como reacción a varias críticas dirigidas contra la versión fuerte.

A pesar del entusiasmo inicial de los investigadores estudiosos respecto del AC, su validez ha sido cuestionada por varios lingüistas que trabajan en el marco de la lingüística aplicada. Por ejemplo Johanson (1973: 77) sostiene que:

- 1) El AC no es necesario, puesto que los profesores están interesados en conocer las dificultades más que en la predicción teórica de éstas.
- 2) El AC no cumple sus propios requisitos, ya que no incluye un procedimiento formal para determinar qué elementos de dos lenguas determinadas han de ser comparados entre sí.
- 3) El AC no puede dar cuenta de todo lo que ocurre en su campo de investigación. Por ejemplo, no puede indicar formalmente qué diferencias darán lugar a dificultades y cuáles no.

Además, Itakuta y Cancino (1977) pusieron de manifiesto que el poder predictivo del AC parece bastante pobre a la luz de las pruebas

recogidas por Oller y Richards (1973). Estas vienen a poner de manifiesto que el AC no puede predecir una parte de los errores del aprendiz.⁴

Para acabar, debemos decir que, pese a las críticas, el AC ha tenido una gran influencia en la enseñanza actual como una parte complementaria y necesaria de la teoría de la adquisición de la segunda lengua. Una prueba de este hecho la proporciona Di Pietro (1971), el cual en su intento de acomodar conceptos de la gramática generativa a AC, cree que el AC debe limitarse a los universales lingüísticos, ya que de otro modo habría arbitrariedades en el contraste de las formas superficiales. El propósito del AC entonces es mostrar que la estructura profunda se manifiesta en la forma de estructuras superficiales por medio de reglas transformacionales. En este nivel, se deben contrastar las reglas transformacionales para determinar dónde aparecen los aspectos problemáticos.

En definitiva, los investigadores en adquisición de segundas lenguas todavía mantienen la postura de que el AC puede contribuir a la teoría de la lingüística aplicada en general, y a la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas en particular. Sin embargo, las limitaciones del enfoque contrastivo dan pie al desarrollo de una nueva aproximación que supone una orientación psicológicamente más marcada en su explicación del aprendizaje de segundas lenguas: el análisis de errores. Esta aproximación va a ser el objeto del próximo apartado.

⁴No obstante, no es precisamente nuestra intención mostrar aquí todas las críticas y contra-críticas que pueden encontrarse en la literatura. Remitimos al lector interesado a James (1983) y Ellis (1986, capítulo 2) para una detallada exposición de los diferentes puntos de vista. Una bibliografía general acerca del AC puede encontrarse en Hammer y Rice (1965), Threim (1969), Selinker y Selinker (1972), Bausch (1977), Palmbery (1976, 1977), Siegrist (1977) y Oller (1979).

2.4.2. ANÁLISIS DE ERRORES.

El punto de vista de Chomsky acerca de la adquisición del lenguaje, con sus principios innatos, y la poca o nula validez de la teoría behaviorista del aprendizaje con sus principios de estímulo-respuesta y de formación de hábitos, fueron determinantes en el cambio de orientación que tuvo lugar. En dicho cambio, el interés de los investigadores pasó de las características del lenguaje en general a las características del aprendiz y de su lenguaje. (Chomsky, 1959 y 1966; Di Pietro, 1971; Dulay y Burt, 1974). Chomsky así, observa que:

“El lenguaje no es una ‘estructura de hábitos’. Normalmente el comportamiento lingüístico implica característicamente innovación, formación de nuevas sentencias y nuevos patrones de acuerdo con reglas bastante abstractas y complejas. Esto es cierto tanto para el hablante, quien construye nuevos enunciados apropiados a la ocasión, como para el oyente, quien debe interpretar y analizar estos nuevos enunciados. No hay principios de asociación o refuerzo conocidos, ni forma conocida de ‘generalización’ que pueda dar cuenta de este aspecto ‘creativo’ característico del uso normal del lenguaje.” (Chomsky 1966: 44).

Este cambio en el enfoque ha dado lugar a estudios relativos a los factores sociales, afectivos, biológicos, cognitivos y de aptitudes que afectan a los aprendices de una lengua. (Shumann, 1978 a, b). De hecho muchos estudios, como los realizados por Richards (1971, 1973) y por George (1972) para evaluar la capacidad de predicción del AC, ponen de manifiesto que la gran mayoría de los errores no están originados por

fuentes propias de la lengua nativa de los sujetos, sino que en realidad se puede dar cuenta de ellos con cierta facilidad y adecuación en referencia a otros factores.

Por otro lado, Dulay y Burt (1972) y George (1972) se concentraron en la crítica de los aspectos teóricos. El primero estaba interesado en las estrechas relaciones del AC con la quizás algo desprestigiada “teoría del aprendizaje verbal de interferencia”, mientras que la crítica de George se centraba en la conexión entre complejidad y frecuencia en el lenguaje.

Con la publicación del artículo de Corder “The significance of learner’s error” (1967) el AE emerge como una teoría y metodología de importancia tanto para la pedagogía del lenguaje como para el aprendizaje del lenguaje. Según Stevens (citado en Richards, 1974), el análisis de errores ha tomado de pronto una nueva importancia, y de ser principalmente una técnica para sortear las dificultades prácticas de la comparación bilingüística, es decir del AC, se ha convertido en una fuente esencial de información acerca del progreso del aprendiz en su competencia lingüística, de utilidad en lo que a nuestra investigación sobre teorías adecuadas del aprendizaje y enseñanza del lenguaje se refiere, como George (1972: 2) señala en el mismo sentido al decirnos que *“... al principio de los sesenta, la palabra ‘error’ era asociada con corrección, y al final con aprendizaje.”*

Corder especifica las razones por las cuales el error del aprendiz es “significativo” para el aprendiz y el proceso de aprendizaje. Siguiendo a Corder (1967: 10):

“Los errores de un aprendiz ... son significativos por tres motivos diferentes. Primero, para el profesor, ya que le dicen, si aborda un análisis sistemático, cuánto ha progresado el aprendiz en su objetivo y, consecuentemente, qué le queda por aprender. Segundo, aportan al investigador evidencia de cómo se adquiere o aprende el lenguaje, y qué estrategias o procedimientos está empleando el aprendiz en su descubrimiento del lenguaje. Tercero (y en cierto sentido éste es el aspecto más importante), son indispensables para el aprendiz mismo, ya que podemos ver la producción de errores como una estrategia que el aprendiz emplea con el fin de aprender, es decir un recurso que el aprendiz tiene para que otros escuchen sus hipótesis acerca de la naturaleza del lenguaje que está aprendiendo.”

Igualmente, George (1972: 28) aboga insistentemente por la necesidad de que los profesores adopten una actitud diferente de la sostenida tradicionalmente hacia los errores:

“...(el profesor) se dé cuenta de que el uso productivo del lenguaje de sus alumnos depende de las predicciones obtenidas a partir de la información dada ... por lo que las expectativas que puede exigir del aprendiz han de ser realistas, y su actitud hacia los errores más comprensiva.”

Esta nueva actitud ante los errores y su función está íntimamente relacionada con el concepto de posesión por parte del aprendiz de una “competencia transitoria” (Corder, 1967 “Interlanguage”), (Selinker, 1978), que sería la forma en que la segunda lengua es controlada y usada por el aprendiz, la cual presumiblemente ha de ser sistemática y

descifrable, si se asume que se trata de una transición dentro del proceso de aprendizaje del lenguaje.

De hecho, hay muchas similitudes entre los trabajos de Corder “Idiosyncratic dialect” (1971), de Nemser “Approximative system” (1971) y de Selinker “Interlanguage” (1972). Los tres asumen que es válido considerar el conjunto de hipótesis del aprendiz acerca de la segunda lengua como una lengua de pleno derecho. Aunque esta lengua puede estar limitada en tamaño y/o utilidad, es considerada como cualquier otra lengua y puede demostrarse que algunos elementos de su estructura son paralelos a los de la lengua nativa del aprendiz, otros se asemejan a los rasgos de la segunda lengua, mientras que los demás no pueden encontrarse en ninguna de las dos.

Corder (1971) ve la relación de los errores del aprendiz con su sistema de tal forma que sugiere una aproximación en tres etapas al AE: en primer lugar debe determinarse qué intenta expresar el aprendiz (en términos de cómo un hablante nativo expresaría el mismo mensaje); en segundo lugar, debe determinarse la naturaleza de al menos parte del sistema del aprendiz y el modo en que los errores encajan en él; y por último, debe descubrirse el sistema del aprendiz (el cual hemos asumido que es una variante de la lengua extranjera).

A menudo, se distinguen una serie de pasos sucesivos en el AE (Nickel 1972: 11-15). En su forma más completa el proceso se presenta del modo siguiente:

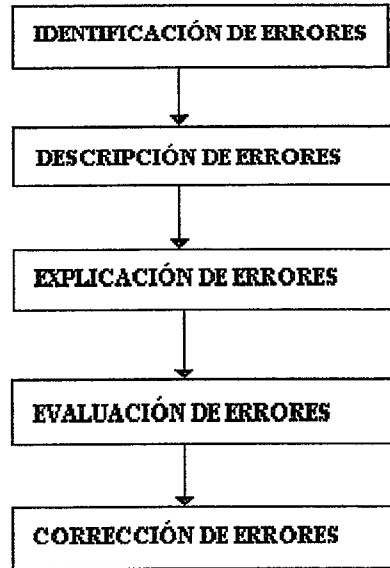


Figura 2.1.

El procedimiento está descrito en Corder (1974):

1) Se selecciona un corpus de la lengua. Esto implica determinar el tamaño de la muestra, el medio que va a ser muestreado, y la homogeneidad de la muestra (teniendo en cuenta las edades de los aprendices, su conocimiento de L₁, nivel de desarrollo, etc.)

2) Son identificados los errores en el corpus. Corder (1971) pone de manifiesto la necesidad de distinguir dos términos cruciales, “errores” y “lapsus”, definiendo el último de ellos como “*oraciones desviadas que son el resultado de limitaciones de procesamiento más que de falta de competencia*” mientras que el primero se refiere a “*oraciones desviadas que resultan de la falta de competencia.*” También hace una distinción entre oraciones que pueden ser “*abiertamente idiosincrásicas*”, las cuales están mal formadas en términos de las reglas de la lengua objeto, y oraciones “*encubiertamente idiosincrásicas*” las cuales siendo

superficialmente bien formadas son claramente agramaticales cuando se examina su contexto de uso.

3) Los errores son clasificados. Esto implica asignar una descripción gramatical a cada error.

4) Los errores son explicados. En este paso del procedimiento intenta identificar las causas psicolingüísticas de los errores.

5) Los errores son evaluados. Este paso supone establecer una gradación de la gravedad de los errores, para tomar decisiones docentes justificadas. Este proceso de evaluación de errores es necesario únicamente si el propósito del análisis de errores es pedagógico.

Como se puede ver, el interés por los errores parte del reconocimiento de que aportan información acerca del proceso de adquisición o, dicho de otro modo, pueden aportar respuestas a la pregunta de cómo se lleva a cabo el aprendizaje.

El enfoque del Análisis de Errores dio un gran impulso a la noción de error, puesto que este planteamiento consideraba los errores como una etapa del desarrollo por la cual pasa todo aprendiz de L2, del mismo modo que los “errores creativos” que un niño comete, por lo que los aprendices de una segunda lengua necesitan pasar por un estadio sistemático, el cual ya es considerado como inevitable y necesario para el proceso de aprendizaje del lenguaje. De este modo, los aprendices también producen regularmente desviaciones de la norma de L2. Tradicionalmente, tales desviaciones no han recibido mucha atención:

eran catalogadas como “errores”, siendo duramente consideradas fuera del ámbito de los estudios sobre enseñanza. Generalmente se pensaba que los aprendices de L2 deberían aprender sólo aquello que se les enseñaba y nada más. Los errores eran vistos de tal modo que debían ser evitados en la medida de lo posible gracias a una enseñanza eficiente. Si ocurrían errores a pesar de una “buena enseñanza” esto se atribuía invariablemente a la interferencia de L1. Por consiguiente la principal contribución de los lingüistas se esperaba que fuese en el campo del análisis contrastivo. Sin embargo, a finales de los sesenta se empezó a cuestionar uno de los principales objetivos del AC, a saber, la predicción de los problemas propios del aprendizaje de L2. El hecho de que no hubiera bases empíricas para el AC explica en parte la mayor atención prestada al AE.

Empezaremos comentando las razones por las que el AE aporta un enfoque diferente del planteamiento del análisis contrastivo.

Una de las razones más significativas del interés del AE estriba en que consigue aportar información acerca de las estrategias usadas por el aprendiz de L2 en el proceso de aprendizaje, es decir de los mecanismos psicológicos usados en la interlengua del aprendiz. El AE intenta codificar los errores en términos de categorías tales como “desarrollo” o “interferencia”; sin embargo, como intentaremos ilustrar en este trabajo, no hay una causa única o primigenia de los errores. Por lo general, los errores han sido clasificados en la mayor parte de las publicaciones en términos de errores de competencia y errores de producción. Esta clasificación fue sugerida inicialmente por Corder (1971). Los errores de competencia son el resultado de la aplicación por parte del aprendiz de

L2 de reglas que no corresponden (aún) a la norma de L2. Los errores de producción son el resultado de faltas en el uso del lenguaje y se manifiestan en forma de repeticiones, falsos comienzos, correcciones o lapsus linguæ. Los errores de producción ocurren frecuentemente tanto en el discurso de nativos como en el de aprendices de L2. Son especialmente dados a ocurrir cuando el hablante pasa por un momento de estrés, indecisión o fatiga.

Se desprende de lo que precede que la identificación de los errores de competencia será posible únicamente si podemos establecer una diferencia entre las emisiones de L2 reales y las deseadas. Según Corder (1973: 274) otra vez será preferentemente el aprendiz de L2 mismo quien nos aporte esta información. Corder distingue entre:

- Una interpretación autorizada: si el aprendiz está disponible, podemos preguntarle si puede expresar su intención en su lengua materna, y entonces trasladar sus enunciados a la lengua objeto.

- Una interpretación plausible: si el aprendiz está ausente, hemos de llevar a cabo, lo mejor que podamos, una inferencia a partir de sus enunciados, acerca de lo que intentaba decir, de su contexto y lo que sabemos sobre él, así como de su conocimiento del entorno y la lengua objeto.

En este trabajo de investigación usaremos tanto una como la otra interpretación.

Se han derivado clasificaciones más generales de las fuentes de errores de estudios como el de Dulay y Burt (1972), un estudio sobre niños de diferentes niveles culturales que aprenden inglés, y el de Richards (1971), que examina datos extraídos de nueve lenguas diferentes. George (1972) divide los errores en dos grandes categorías: aquellos debidos a la “percepción de redundancia” y aquellos debidos a interferencia. La redundancia engloba esencialmente los errores caracterizados por omisión, fallo al hacer distinciones y ciertos tipos de razonamientos por analogía. Su uso de la interferencia cubre tanto la interferencia proveniente de la lengua materna como la interferencia de la lengua extranjera. A partir de sus observaciones acerca de errores comunes cometidos por aprendices de lengua extranjera, Richards (1971: 98) ha establecido dos clases de errores: los intralinguales y los de desarrollo. Según él los errores intralinguales son:

“...aquellos que reflejan la característica general del aprendizaje de reglas, como las generalizaciones incorrectas, aplicación incompleta de reglas, y fallo al aprender las condiciones bajo las cuales las reglas se aplican”.

Por su parte, los errores de desarrollo *“..ilustran el intento por parte del aprendiz de construir hipótesis acerca de la lengua extranjera a partir de su experiencia en clase o en los libros de texto.”*

Por otra parte, Richards (1971a, 1973) identifica las siguientes fuentes de errores:

- 1- Errores de interferencia que resultan de la lengua nativa en sí.

2- Errores de sobregeneralización, que cubren instancias en las que el aprendiz crea una estructura divergente sobre la base de su conocimiento de la lengua extranjera.

3- Errores debidos al desconocimiento de las restricciones de las reglas, es decir, a la aplicación de reglas en contextos que no les corresponden.

4- Errores de producción, que ocurren como resultado de cansancio, lapsus de memoria y estrategias de comunicación.

5- Errores de asimilación, que resultan del intento del aprendiz de expresarse en una lengua extranjera sin haber adquirido aún las estructuras gramaticales básicas de ésta.

Gran parte de la bibliografía se ha empleado a fondo en la clasificación de los errores sobre la base de sus causas generando así discusiones y debates añadidos. Pensamos que esto se debe fundamentalmente al hecho de que los errores no pueden ser atribuidos a una única causa: un análisis que diese cuenta del solapamiento de las diferentes causas tal vez resulte imposible.

Selinker (1972), hablando desde un punto de vista ligeramente diferente acerca de las influencias inductoras de errores que forman parte de la competencia permanente del aprendiz, postula la hipótesis de que el aprendiz de L₂ posee un mecanismo psicológico latente o innato el cual una vez expuesto a la segunda lengua resulta en un sistema lingüístico concreto. Este sistema lingüístico o “interlengua” tiene una estructura

específica, diferente de las de L₁ y L₂. En su explicación de los errores, Selinker determina cinco procesos fundamentales para el aprendizaje de L₂: la “fossilización” que incluye errores que pueden deberse a la transferencia negativa, los efectos de los procedimientos de enseñanza, las estrategias de adquisición propias del aprendiz, la necesidad del aprendiz de comunicarse en la L₂ en un grado que excede su competencia, y la sobregeneralización.

Nemser (1971), cuyo trabajo junto con los de Selinker, Richards y Corder pueden ser vistos conjuntamente como una amplia caracterización de los problemas del aprendizaje de segunda lengua, que incluye además observaciones teóricas, aporta pruebas adicionales en favor de la hipótesis según la cual la lengua del aprendiz es sistemática y por tanto relevante para la teoría del aprendizaje de L₂. Según Nemser, el sistema lingüístico adquirido por el aprendiz de segunda lengua, que él llama “sistema aproximativo”, es estructuralmente independiente de L₁ y L₂, e inestable por naturaleza, especialmente cuando la L₂ es aprendida en un entorno formalizado, por ejemplo en la escuela. Este sistema puede ser considerado, en un primer momento, como el intento del estudiante de usar la segunda lengua mientras que en una fase ulterior del aprendizaje, parece muy cercano a la L₂.

Todas estas clasificaciones de los errores coinciden esencialmente en dos factores:

- 1) La interferencia de la primera lengua puede ser el origen de algunos errores pero no siempre es el factor más importante, lo que implica negar que exista un único factor.

2) El aprendiz toma parte activa en el proceso de adquisición, y muchos de sus errores constituyen pruebas en lo que se refiere a su papel como corroborador de hipótesis.

Con esto retomamos el primero de los objetivos mencionados al comentar el tipo de información que nos proporciona el análisis de errores.

De hecho la principal contribución de Corder ha sido promover el estudio de los errores no con propósito de diagnóstico, sino como un medio de determinar las estrategias de aprendizaje del lenguaje. Incluso sugirió que el propio aprendiz, junto con sus errores, debería ser la variable esencial a la hora de determinar el tipo de entrada lingüística que ha de recibir, en lugar de estar esta última determinada por los profesores, escritores, lingüistas y por los materiales que elaboran.

Otro tipo de información que el AE aporta atañe al tipo lingüístico de los errores producidos por aprendices de L2. Richards (1974), por ejemplo, incluye una lista de los diferentes tipos de errores relacionados con los verbos (p. ej. el uso de 'be' + <raíz verbal> en vez de raíz verbal sola: 'They are speak French'), típico de los estudiantes de inglés como L2. Un trabajo interesante sobre el aprendizaje de español como L2 es la tesis de Sonsoles Hernández (1990) donde el enfoque del AE es utilizado para describir el tipo de errores cometidos por estudiantes alemanes, japoneses, árabes y franceses. El trabajo de Isabel Santos (1991) también tiene el cometido de analizar los errores de estudiantes serbocroatas que aprenden español como L2.

Con todo, es necesario recalcar que la mayor parte de las veces el AE aporta una descripción puntual de los errores de los aprendices, lo cual puede inducir a error ya que el aprendizaje de una segunda lengua es en realidad un proceso en continuo desarrollo. Una oración puede ser aparentemente no-idiosincrásica (aún dentro de un contexto) pero puede haber sido aprendida como un todo sin conocimiento de las reglas usadas en su formación. De este modo, a pesar de estar bien formada, una oración como *أكل الولد التفاحة* puede haber sido aprendida como un bloque ya hecho. Posteriormente, el mismo aprendiz que la ha emitido puede producir oraciones como *أكلت الولد التفاحة* que a pesar de ser claramente idiosincrásica puede representar un momento transitorio en el continuo que constituye la interlengua. Por la misma razón Corder (1971) hace hincapié en la manera en que las oraciones idiosincrásicas deben estudiarse. Su “algoritmo” para tratar estas oraciones sugiere que tales enunciados deben ser cuidadosamente examinados, comprobando si con algunas alteraciones simples es posible que resulten aceptables, o si traduciéndolas a la lengua materna del aprendiz y luego de ésta a la L2 adquieren algún sentido.

En la página siguiente mostramos el Algoritmo de Corder (1971):

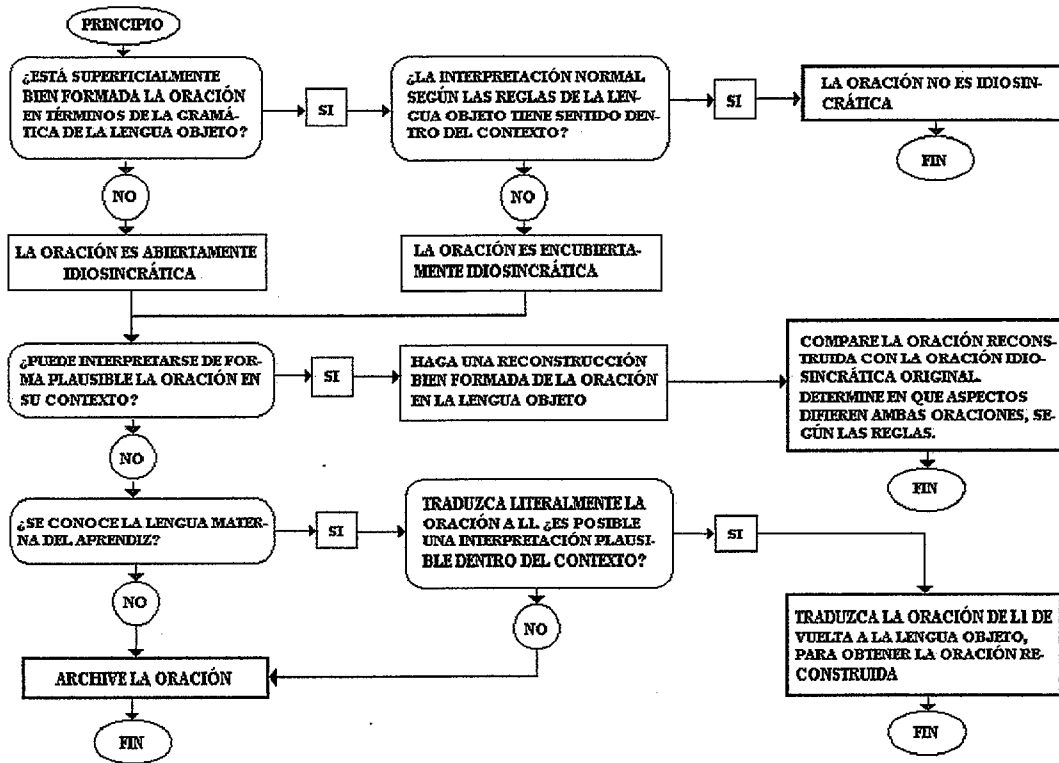


Fig. 2.2.

En el algoritmo para el análisis de los dialectos idiosincrásicos Corder otorga un papel fundamental a la lengua materna de los aprendices para determinar las causas de los errores. Llegados a cierto punto, la interlengua del aprendiz ha de ser comparada con la estructura equivalente en su lengua nativa así como en la lengua objeto. Por lo tanto se puede decir que el enfoque del AC no ha sido desterrado totalmente, incluso dentro de este nuevo campo de trabajo del AE.

Sridhar (1981: 114) sostiene que el análisis de errores, el análisis contrastivo y la interlengua pueden ser “*considerados como tres fases evolutivas en el intento de explicar y entender la naturaleza del proceso lingüístico en el aprendiz de una lengua extranjera.*”

Como Sridhar muestra, hay mucho más en todo esto, puesto que cada enfoque supone todo un conjunto de supuestos básicos acerca de la adquisición del lenguaje y, además, determinadas prácticas metodológicas específicas para la enseñanza de lenguas. Arguye, de forma muy convincente, que son enfoques complementarios -más que rivales- para dar cuenta del hecho de que los aprendices de segunda lengua producen desviaciones.

Halliday et al. (1964) consideran el AE como un enfoque puramente descriptivo y restringen la capacidad de predicción al AC. Aportan una interesante sugerencia acerca del AE. Puesto que muchos errores pueden ser analizados sobre la base de su similitud con las pautas de L2 o con las de L1, el profesor-analista debe seleccionar un análisis determinado sobre la base de un criterio de simplicidad de corrección.

Stevens (1970) pretende concretar lo que deberían ser los dos propósitos esenciales del AE: una técnica de lingüística aplicada para su uso en la investigación y mejora de materiales, y una herramienta de lingüística teórica vista como una fuente de información válida respecto del aprendizaje del lenguaje. Ofrece un modelo para la toma de decisiones acerca de la entrada de L2 más eficiente que el aprendiz puede recibir, mediante el uso de la información que el AE aporta para, gracias a un bucle de realimentación positiva como último paso, elaborar el material de entrada más adecuado para el estudiante.

George (1972) recalca el papel activo del aprendiz, algo evidenciado de dos maneras en sus errores: por una parte, el aprendiz selecciona lo que efectivamente aprende a partir de la entrada total que se le ofrece y por

la otra, lleva a cabo un “mecanismo de búsqueda eficiente” en su procesamiento de la entrada para su memoria y uso. Con esto en mente, George sugiere que todo modelo de producción de errores ha de tener en cuenta de que el aprendiz puede: no hacer caso de todas las entradas, recibir incorrectamente o recibir entradas incompletas, seleccionar para almacenar y procesar partes erróneas de las entradas, procesar y/o almacenar incorrectamente las entradas, no llegar a usar las entradas almacenadas (por lo cual se pierden antes de que pasen a la fase de almacenamiento permanente), y tener técnicas de búsqueda defectuosas para entradas almacenadas correctamente. A lo largo de su trabajo hace especial hincapié en la necesidad de que el profesor tenga una actitud tolerante hacia los errores, y se abstenga de corregirlos en determinadas áreas.

Wilkins (1972: 216) habla de los errores en términos de sus causas, tengan éstas que ver con la lengua materna o no. Sus conclusiones acerca del valor de AE pueden ser resumidas como sigue:

“Es de esperar que el comportamiento lingüístico futuro de los aprendices de segunda lengua se asemeje al comportamiento pasado de los aprendices de lenguas.”

Por su parte, Robinson (1985) ofrece una discusión de carácter práctico en lo que se refiere al valor del AE para el profesor. Lo considera como una “secuencia de operaciones” que subsume conceptos y procesos como la identificación, la descripción, el sistema, la situación (contexto de ocurrencia), la frecuencia, la trascendencia, la explicación y la

corrección. Como Ellis (1987: 53), caracteriza el papel del AE de la siguiente forma:

“ La contribución más significativa del AE, aparte del papel que jugó en el restablecimiento de la confianza en algunas hipótesis del análisis contrastivo, estriba en que ha modificado el status del error haciendo que deje de ser algo indeseable y se convierta en una guía para los trabajos dedicados al proceso de aprendizaje del lenguaje. ”

Pero a pesar de todas las contribuciones enmarcadas en el AE, no podemos pasar por alto las limitaciones de este enfoque. Como hemos señalado anteriormente, la mayor parte de los análisis de errores resultan en una clasificación de las desviaciones que se producen en relación con la norma de L2, tal como se observa en la figura 2.2. Sin embargo, las distinciones empleadas a este efecto tienen un uso limitado. Como Corder pone de manifiesto, se da el hecho de que muchas oraciones están bien formadas sólo superficialmente, ya que puede ocurrir que el aprendiz las produzca de forma aleatoria, o que estén bien formadas pero mal usadas en cuanto al contexto. Retomaremos de manera más detallada este aspecto cuando consideremos el caso de estudiantes de árabe como segunda lengua que no conocen qué registro del lenguaje debe emplearse. El criterio operacional de Corder para diferenciar los errores de producción -que consistía en el reconocimiento y la corrección por parte del propio aprendiz de L2- puede emplearse únicamente, como es lógico, si el estudiante está disponible, pero aun así se van a plantear ciertos problemas. Véase por ejemplo Kielhöfer (1975: 9), sobre lo que ocurre con la interpretación de los errores que no pueden ser reconocidos por el propio aprendiz.

Otro problema que se nos puede plantear tiene que ver con lo que puede hacer un investigador en una situación en que los errores de producción son abundantes. ¿Implica esto pérdida de automatismo en el uso de la habilidades lingüísticas? Por último, existe a menudo una clara distinción entre el conocimiento implícito y explícito de las reglas lingüísticas y, en la producción propiamente dicha: es posible que un aprendiz pueda reconocer su error sobre la base de un conocimiento explícito de L₂, y que a la vez lo siga manteniendo en el uso real de L₂.

Otra limitación del análisis de errores es el problema de la elusión. La elusión no da lugar a errores, pero sí a la sub-representación de palabras o estructuras en el uso de L₂. La investigación acerca de las causas de la elusión ha sido abordada por autores como Levenston (1971), Jordens (1977), Kellerman (1978), Schachter (1974, 1979) y Kleinmann (1977). Estos estudios muestran que el AC no debe descartarse como test de diagnóstico respecto de los problemas de aprendizaje de L₂, porque puede dar cuenta de algunos de los fenómenos de elusión, cuando no de todos ellos.

Por último, el análisis de errores no permite reflejar la naturaleza íntima de la evolución del proceso de aprendizaje. El AE debe presentar necesariamente un panorama incompleto del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, debido a que se centra sólo en una parte del lenguaje producido por los aprendices de L₂, a saber, la parte que contiene formas idiosincrásicas. Asimismo, debido a que el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso en continuo desarrollo, es discutible que se pueda estudiar en profundidad la evolución de los

aprendices sólo con un procedimiento que examine el lenguaje de estos en un único momento puntual, mientras que con ciertos desarrollos metodológicos adicionales, el análisis longitudinal del lenguaje de los aprendices puede aportar dicha información. (Cazacu 1976).

Estas limitaciones mencionadas anteriormente explican la evolución del AE desde el enfoque tradicional hasta el modelo (AEC): Análisis de Errores Comunicativo. De este modo el campo del análisis de errores se ensancha para incluir no sólo la naturaleza y desarrollo de los sistemas de L2 (fonología, morfología y sintaxis), sino también las dinámicas comunicativa e interactiva de la producción de L2. El centro de atención se desplaza hacia las dimensiones funcional, pragmática y social del uso de la segunda lengua, y el efecto de los comportamientos comunicativos de los hablantes no-nativos sobre la comunicación de los hablantes nativos para determinar aceptación y adecuación. Los investigadores del AE ponen más atención y énfasis en los estudios semánticos y de vocabulario.

Svartvik (1973: 11), por ejemplo, hace notar la necesidad de investigar los efectos de los errores en la comunicación con los hablantes nativos:

“Es una tarea urgente para la investigación lingüística el aportar más información acerca de la reacción de los hablantes nativos ante los variados patrones de errores contra las normas nativas, por medio de test de aptitudes, para decidir en qué medida hemos de tomar como objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera la competencia comunicativa en vez de la conformidad lingüística.”

La investigación sobre el efecto de los errores en la comunicación, como exponen Burt y Kiparsky (1972) en su “Communicative effect taxonomy”, se centra en los errores que parecen obstaculizar la comunicación y aquellos que no lo hacen. ¿Qué tipo de errores hacen que un mensaje resulte incomprensible para el oyente o lector?

Diferentes estudios han mostrado que los errores que afectan a la organización completa de la oración impiden el éxito de la comunicación. Pero todavía es muy reducido el número de estudios que han tratado el tema del efecto de los errores en la comunicación. Otros estudios inspirados por el desarrollo del enfoque comunicativo examinan los errores en términos de inteligibilidad y naturalidad, o irritación causada, consultando las opiniones de hablantes nativos. (Piazza (1979), Khalil (1984)).

En el presente trabajo hemos usado este tipo de metodología, consistente en que los errores fueron identificados por cinco nativos árabes, profesionales de la lingüística, que no tenían ningún conocimiento del español (excepto uno de ellos, la autora del presente trabajo).

Nuestro último comentario acerca del AE, que nos introduce ya en la siguiente sección de este capítulo, tiene que ver con la transferencia del lenguaje. El AE al principio ha discurrido esencialmente en términos de transferencia, tanto de formas como de significados de la lengua nativa del aprendiz al sistema de la lengua objeto, como de aspectos previamente adquiridos de la propia lengua objeto a situaciones nuevas

de aprendizaje. Por tanto discutiremos con detalle a continuación la transferencia de lenguaje.

2.4.3. TRANSFERENCIA.

En esta sección presentaremos argumentos a favor y en contra de la transferencia del lenguaje. Originalmente estaba asociada con el behaviorismo, debido al hecho de que el aprendizaje de una segunda lengua era visto simplemente como un producto de la formación de hábitos, de forma idéntica a como se pensaba que sucedía con el aprendizaje por parte de los niños de su lengua materna (cf. “Verbal behavior” de B.F. Skinner (1957)). Esta visión del aprendizaje de una segunda lengua cayó rápidamente en descrédito, en parte debido a las mismas razones que indujeron a cuestionar el propio behaviorismo como explicación adecuada de la adquisición de la primera lengua.

Pronto se pasó de considerar que los aprendices de lenguas respondían simplemente a estímulos lingüísticos de una forma casi mecánica, a pensar que estaban creativa y activamente implicados en el proceso de aprendizaje, formulando hipótesis acerca del estímulo al que se les expone.

En oposición al enfoque behaviorista del aprendizaje del lenguaje, Dulay y Burt (1983) propusieron una teoría exclusivamente cognitiva de la adquisición de segunda lengua, afirmando que el aprendizaje de segunda lengua está gobernado por la capacidad del aprendiz de formular hipótesis, más que por factores relacionados con las condiciones que le rodean o con la formación de hábitos. Además arguyen, puesto que una cierta cantidad de errores de los aprendices de segunda lengua no reflejan las estructuras de la primera lengua, que las causas de los mismos han de ser buscadas en alguna otra parte. Otros

investigadores han optado incluso por una combinación de los dos enfoques, mezclando behaviorismo y cognitivismo en sus análisis del proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Selinker 1983, Gass 1983, Flynn 1987). Estos diversos enfoques van a suponer definiciones de la transferencia variables en cierta medida, como vemos a continuación.

El concepto de transferencia del lenguaje se incluye en el enfoque del análisis de errores y, de esta manera, emana directamente de los trabajos de los profesionales del AC.

Las hipótesis del AC afirman que el aprendizaje del lenguaje es una formación de hábitos, y donde la estructura de L₁ difiere de la de L₂, el viejo hábito (L₁) obstaculiza la formación del nuevo (L₂). La transferencia del lenguaje, por tanto, hace referencia y se manifiesta esencialmente en la interferencia negativa de L₁ sobre L₂. Por el contrario, el término “sobregeneralización” se usa para los casos en que se manifiesta la influencia de aspectos de L₂ previamente adquiridos en la adquisición de nuevas estructuras de L₂.

El concepto de transferencia del lenguaje descansa en la observación según la cual *“un gran número de los errores de los aprendices de segunda lengua son errores de transferencia procedentes de sus respectivas lenguas nativas”*. Corder (1967).

Corder resume la posición de la escuela behaviorista de enseñanza, la cual veía el aprendizaje de lenguas relacionado con el tema de las habilidades específicas, de la siguiente forma:

“La (contribución) de la teoría lingüística y psicológica al estudio del aprendizaje del lenguaje añadió una nueva dimensión a la discusión sobre los errores; la gente creyó a partir de ese momento que tenía un medio fundamental para dar cuenta de los mismos, es decir que los errores eran el resultado de la interferencia de los hábitos de la primera lengua sobre el aprendizaje de la segunda lengua. La contribución esencial de los lingüistas a la enseñanza de lenguas era vista como un estudio contrastivo intensivo de los sistemas de las segundas lenguas y de la lengua materna del aprendiz; aparte de esto aparece un inventario de las áreas de dificultad que el aprendiz puede encontrar, cuyo papel consiste en dirigir la atención del profesor hacia esas áreas de dificultad, con lo que puede poner especial cuidado y énfasis en su enseñanza para la superación, o incluso eliminación, de las dificultades ya predichas.” (p. 162)

Con la aparición de los lingüistas de la escuela generativa, sin embargo, esta postura comienza a ser puesta en duda, y se formularon nuevas hipótesis acerca de la adquisición del lenguaje. La esencia de las mismas estriba en el hecho de que estipulan que al menos algunos de los mecanismos y estrategias empleadas por los adultos que aprenden una segunda lengua son los mismos que los de los niños en su adquisición de la lengua materna. A este respecto la hipótesis de Corder, que entra en contradicción con la behaviorista, se formula en los siguientes términos:

“Propongo por lo tanto como hipótesis de trabajo que al menos algunas de las estrategias adoptadas por el aprendiz de segunda lengua

son substancialmente idénticas a aquellas con las que una primera lengua es adquirida.” (1967: 164)

Este cambio en el modo en que se contempla el aprendizaje de lenguas dio pie a una seria reconsideración de los errores. De hecho hoy en día están floreciendo los estudios basados en la constatación de que los mecanismos y estrategias usados por los adultos al aprender segundas lenguas son los mismos que los de los niños cuando adquieren una primera lengua. Una importante contribución relativa al español son los trabajos de Liceras.

Por ejemplo, Gass (1983) examina la transferencia del lenguaje en términos de las relaciones de la gramática universal, y consigna “principios de apoyo básicos”, por ejemplo los tipos de fenómenos lingüísticos que generalmente se transfieren. El proceso sintáctico específico que constituye la base del trabajo de Gass es la formación de la cláusula de relativo.

Otra de las contribuciones del estudio de Gass es que pone de manifiesto que la transferencia del lenguaje no puede ser considerada como un proceso simple, susceptible de ser identificado y aislado con facilidad.

El proceso de revision del fenómeno de la transferencia es complicado y está lejos de concluir. En la colección de artículos publicados por Gass y Selinker encontramos aproximaciones al fenómeno desde diferentes perspectivas. En la introducción, Gass y Selinker optan por destacar el

papel de la L1 en la transferencia, aunque sin rechazar la creatividad del estudiante en el aprendizaje de L2:

“ lo que a nuestro parecer está claro, mirando hacia el pasado, es que ciertamente es posible y mutuamente compatible, el contemplar la adquisición de la segunda lengua:

1) como 'un proceso de validación de hipótesis en el cual los aprendices crean cuerpos de conocimientos a partir de los datos de la segunda lengua de que disponen',

2) y al mismo tiempo como 'un proceso de utilización de los conocimientos del primer lenguaje, u otros conocidos por el aprendiz, para la creación de una lengua del aprendiz'. ”

De hecho, han sido retomados varios intentos en este sentido, recuperando la transferencia de una manera positiva, dadas las teorías actualmente vigentes. Sin embargo, desborda los límites de este estudio el examinar todos los aspectos de la transferencia presentados en las fuentes arriba mencionadas. Por lo tanto, a continuación sólo comentaremos brevemente algunos de los trabajos más representativos, con el único propósito de ilustrar el modo en que la noción de transferencia se ha ido perfilando.

En lugar de formular una hipótesis acerca de la transferencia de L1 para validarla posteriormente, Selinker (1983) prefiere analizar sus datos y aducir después su propia definición de transferencia. Su estudio trata del orden de palabras, y de los adverbios de lugar y tiempo, en oraciones

producidas por aprendices israelíes de inglés. Selinker observa que sus sujetos transfieren el orden de palabras hebreo al inglés, y sobre la base de su análisis, da la siguiente definición operativa de la transferencia:

“un proceso que ocurre siempre que un orden estadísticamente significativo en las frases hebreas, reaparece en el comportamiento interlingüístico (de los aprendices), es decir, en su intento de producción de frases en inglés.” (p. 47)

Kellerman (1983) estudia la cuestión de la “transferibilidad” de los elementos lingüísticos. Su artículo es relevante para la discusión de la transferencia del lenguaje debido a que considera las asociaciones de similitudes entre L1 y L2 como favorecedoras del aprendizaje y las discrepancias entre L1 y L2 como obstaculizadoras del mismo. Por tanto, la transferencia es para Kellerman un concepto relativo, ya que depende de la percepción subjetiva de la distancia entre L1 y L2. En este sentido, Kellermann (1979) afirma que:

“cuanto mayor sea la distancia percibida entre la lengua nativa y la lengua objeto, menor será la incidencia de la interferencia.”

La mayor parte de las pruebas que apoyan esta aseveración proceden de los estudios realizados por Kellerman, además de otros (Whinnom 1971, Jordens 1977). Particularmente interesantes son las aportaciones de Schachter et al.: señalan que los hablantes nativos de árabe que aprenden el inglés tienden a 1) aceptar como correctas las cláusulas de relativo inglesas, 2) no aceptar las cláusulas de relativo ‘inglesas’ inspiradas en el árabe, y 3) no aceptar las cláusulas de relativo ‘inglesas’ basadas en

otras lenguas. La razón aducida al respecto es que los hablantes árabes sujetos de este experimento particular conocían muy bien el francés, y han encontrado unas similitudes mayores entre el inglés y francés que entre inglés y árabe. Esto es lo que presumiblemente hace que sean suspicaces ante las estructuras inglesas que resultan similares a las árabes:

“ Si (el aprendiz) cree que en un determinado punto de los pormenores lingüísticos, la lengua materna y la lengua objeto son en ciertos aspectos ‘la misma’, por decirlo de forma muy general, o cree que hay una gran probabilidad de que lo sean, la transferencia es obvia.” (p. 40)

En este trabajo comprobaremos que la observación de Kellerman es cierta cuando nos ocupemos de analizar la semántica: veremos que los estudiantes españoles tienden a transferir las palabras de su lengua materna que eran árabes originariamente, utilizándolas aunque estén fuera de contexto.

Lo que con todo esto pretendemos es recalcar el hecho de que los hablantes poseen una psicotipología de las lenguas que hablan. En síntesis, Kellerman (1979) cree que a menor distancia percibida entre dos lenguas, más comunes serán los errores inducidos en la producción de la lengua objeto, mientras que cuanto mayor sea la distancia percibida, menor será la probabilidad de dichos errores. Sin embargo, las hipótesis del AC implican que a mayor distancia entre las lenguas nativa y objeto, mayor será la interferencia de la lengua nativa en el aprendizaje de la lengua objeto.

Schachter (1983) introduce una nueva dimensión en la comprensión de la transferencia de L_1 :

“Mi opinión es que la transferencia no es un proceso en sí, sino en realidad un fenómeno mal denominado, herencia innecesaria de los días del behaviorismo. Lo que es visto actualmente como una prueba del proceso de transferencia es más apropiado verlo como una restricción del proceso de validación de las hipótesis del aprendiz.” (p. 58)

De este modo, considera el proceso de aprendizaje del lenguaje en conjunto como algo similar y comparable al concepto de aprendizaje: tanto en el aprendizaje en general como en el aprendizaje de segundas lenguas, los aprendices aprovechan sus conocimientos previos. De hecho Schachter adapta la teoría de las hipótesis para formular lo que ella llama la “hipótesis de transferencia” según la cual

“el aprendiz infiere de los conocimientos previos el dominio, dentro del universo posible, del cual puede tomarse la solución al problema particular de la lengua objeto. Así, el aprendiz muestrea hipótesis procedentes de dicho dominio.”

Reivindica que lo que es tomado como error de transferencia es más extensivo de lo que han sostenido otros investigadores, porque el aprendiz dispone de varias opciones posibles mientras procede a la elección de dominios e hipótesis:

- 1) dominio incorrecto e hipótesis correctas,
- 2) dominio correcto e hipótesis correctas,
- 3) dominio correcto e hipótesis incorrectas, y
- 4) dominio incorrecto e hipótesis incorrectas.

Varias razones pueden aducirse para cada una de las situaciones arriba reseñadas: una se relaciona con el análisis correcto o incorrecto de los datos de entrada por el aprendiz, mientras que la otra tiene que ver con la interferencia correcta o incorrecta entre las estructuras de la lengua nativa y las de la lengua objeto. Con respecto a la transferencia, es decir, si nos centramos en el uso de la inferencia respecto de las estructuras del lenguaje objeto usando para ello el conocimiento que se posee de la lengua materna, (1) y (4) pueden conducir a un tipo de transferencia que Schachter ha denominado transferencia de “ensalada de palabras” (“word salad”), debido al hecho de que a menudo es muy difícil extraer un sentido a partir de tales errores, (2) ofrece transferencia positiva, mientras que (3) resulta en el tipo de transferencia más ampliamente reconocido.

Es posible que el término “transferencia” haya sido usado más para caracterizar un fenómeno que para explicar cómo efectivamente tiene lugar dicho fenómeno. Con todo, la interpretación de Schachter acerca del fenómeno, como una restricción más que como un proceso, parece estar justificada. Su explicación decididamente cognitiva de la transferencia, recalca el hecho de que el aprendizaje de una lengua es un

proceso fundamentalmente cognitivo. Si las formas y estructuras de la lengua materna de un aprendiz influyen sobre la lengua objeto que está siendo adquirida, esto ha de contemplarse como un mecanismo por defecto más que como un proceso activo por parte del aprendiz.

La teoría de la transferencia, tal como la hemos presentado hasta este momento, parece asumir también que la interferencia de la lengua materna del aprendiz sobre el sistema de la lengua objeto es un fenómeno inevitable. ¿Pero es esto realmente así? ¿Podemos ciertamente asumir la postura de investigadores como Krashen y otros muchos, según la cual la gran mayoría de los errores de los aprendices son simplemente el reflejo de niveles de producción y no de su verdadera competencia en la lengua objeto?⁵

Una vez más repetimos que no podemos restringir el análisis de errores a una única fuente. Como el lector podrá apreciar, en este trabajo los errores de los estudiantes reflejan una serie de estrategias que el estudiante utiliza en su proceso productivo.

Hasta aquí, los estudios reseñados en esta sección ilustran cómo la noción de transferencia de L₁ ha sido abordada en los últimos tiempos. Sin embargo, la mayor parte de las pruebas que apoyan a todas estas explicaciones acerca de la transferencia tienden a ser anecdóticas, y están lejos de ser adecuadas para dar cuerpo a una teoría unificada⁶.

⁵El modelo del monitor de Krashen (1981, 1977) sostiene que los aprendices a menudo son capaces de decir qué es incorrecto dentro de su producción e incluso de corregirlo cuando tienen el tiempo necesario para ello y se les orienta hacia la forma más que hacia la comunicación. En este trabajo intentaremos probar que muchos errores cometidos por estudiantes españoles de árabe son errores del tipo de falta de competencia y los estudiantes no son conscientes de que son errores, sobre todo en el apartado de semántica.

⁶Algunos ejemplos de la transferencia de L₁ que han sido estudiados por otros profesionales son, en el área de la fonología, Broselow (1983), en sintaxis, Krashen (1983) y en pragmática Zobl (1983).

2.4.4. INTERLENGUA.

El término interlengua fue acuñado por Selinker (1969, 1972) para referirse a la gramática provisional construida por los aprendices de segunda lengua en su "camino" hacia la lengua objeto. En sentido amplio, el término "interlengua" posee dos significados: 1) el sistema lingüístico del aprendiz en un momento determinado y 2) el conjunto o sucesión de sistemas lingüísticos entrelazados que caracterizan la evolución de los aprendices en el tiempo. La interlengua supuestamente es diferente tanto de la primera lengua del aprendiz como de la lengua objeto. Evoluciona de acuerdo con el ritmo en que el aprendiz emplea diversas estrategias para ser consciente de todo lo que recibe y para controlar su propia producción lingüística.

Estas estrategias son de una importancia fundamental para el concepto de interlengua de Selinker. En su trabajo de 1972 afirma que la interlengua, que él veía como un sistema lingüístico separado resultante del intento productivo del aprendiz de la norma de la segunda lengua, era el producto de cinco procesos básicos diferentes en el aprendizaje de segundas lenguas:

- Transferencia de la lengua: algunos elementos, reglas y subsistemas de la interlengua pueden ser el resultado de la transferencia desde la primera lengua.

- Transferencia de formación: algunos elementos de la interlengua pueden ser el resultado de características específicas del proceso de formación usado para la enseñanza de la segunda lengua.

-Estrategias de aprendizaje de la segunda lengua: algunos elementos de la interlengua pueden ser el resultado de un enfoque específico por parte del aprendiz hacia el material que va a ser aprendido.

-Estrategias de comunicación en la segunda lengua: algunos elementos de la interlengua pueden ser el resultado de los mecanismos específicos que la gente aprende para comunicarse con los hablantes nativos de la lengua objeto.

-Sobregeneralización del material lingüístico de la lengua objeto: algunos elementos de la interlengua pueden ser producto de la sobregeneralización de las reglas y rasgos semánticos de la lengua objeto.

Aunque en un principio la hipótesis de la interlengua se aplica sobre todo a la producción de una segunda lengua por adultos, Selinker (1975) extiende la noción a la producción de una segunda lengua por niños. Sin embargo, el desarrollo de la interlengua era visto de forma diferente al proceso de desarrollo de la primera lengua. Selinker y sus colaboradores aportaron una prueba a este respecto en su análisis de la fosilización, un estado en el cual los aprendices de L2 detienen su aprendizaje cuando su sistema de reglas internalizado contiene todavía reglas diferentes de las del lenguaje objeto (Ellis: 297).

Por ejemplo, las estrategias de comunicación pueden inducir a ciertos individuos a detener su aprendizaje del lenguaje una vez que han aprendido lo suficiente para comunicarse, sin importar lo dilatada en el

tiempo que sea su exposición a la lengua objeto. Selinker argumenta que este estado de cosas no se presenta en la adquisición de la primera lengua.

Selinker et al. (1975) arguyen que el análisis del habla de los niños muestra una sistematicidad definida de la interlengua. Esta sistematicidad no parece ser predecible por medio de reglas gramaticales pero sí puede evidenciarse en estrategias reconocibles, siendo una “estrategia” una actividad cognitiva a nivel consciente o inconsciente que implica el procesamiento de los datos de la segunda lengua en un intento de expresar significados. Ellos centran su atención en tres estrategias principales: transferencia del lenguaje, sobregeneralización de reglas del lenguaje objeto y simplificación.

En contraste con el énfasis cognitivo de Selinker, Adjemian (1976) argumenta que la sistematicidad de la interlengua debe ser analizada lingüísticamente como un comportamiento gobernado por reglas. Bajo este punto de vista, la organización interna de la interlengua puede ser lingüísticamente idealizada como cualquier lengua natural. Considerando que el uso que Selinker hace de interlengua recalca la naturaleza esencialmente intermedia del sistema del aprendiz entre la primera y segunda lengua, Adjemian se centra en las características dinámicas de los sistemas de interlengua. Según Adjemian las estructuras de la interlengua pueden ser invadidas por la primera lengua: cuando se halla en una situación en la que no tiene otra opción, el aprendiz de una segunda lengua puede usar reglas o elementos de la primera lengua. De forma similar, el aprendiz puede distorsionar exageradamente, o sobregeneralizar, una regla de la lengua objeto en un intento de producir

el significado deseado. Ambos procesos reflejan, según este autor, la permeabilidad intrínseca de la interlengua. Al igual que Adjemian, Tarone asume que la interlengua es una lengua natural, que obedece a las restricciones de los universales del lenguaje, y susceptible de análisis por medio de las técnicas lingüísticas establecidas. Va más allá que Adjemian al sostener que las producciones muestran una variabilidad sistemática, similar a la que se ha comprobado en el habla de los nativos. Por tanto añade a la perspectiva lingüística de Adjemian un punto de vista sociolingüístico. Para Tarone, la interlengua no es un sistema aislado, sino más bien un conjunto de estilos que pueden ser usados en diferentes contextos sociales.

Como se desprende de la discusión anterior, los teóricos de la interlengua difieren en la apreciación de su dinamismo y variabilidad. De ahí que la teoría de la interlengua necesite tener en cuenta la variabilidad inherente de la lengua de aprendiz. Estos diferentes tipos de variabilidad son resumidos por Ellis (1987: 76) como se muestra en la figura 2.3 de la página siguiente:

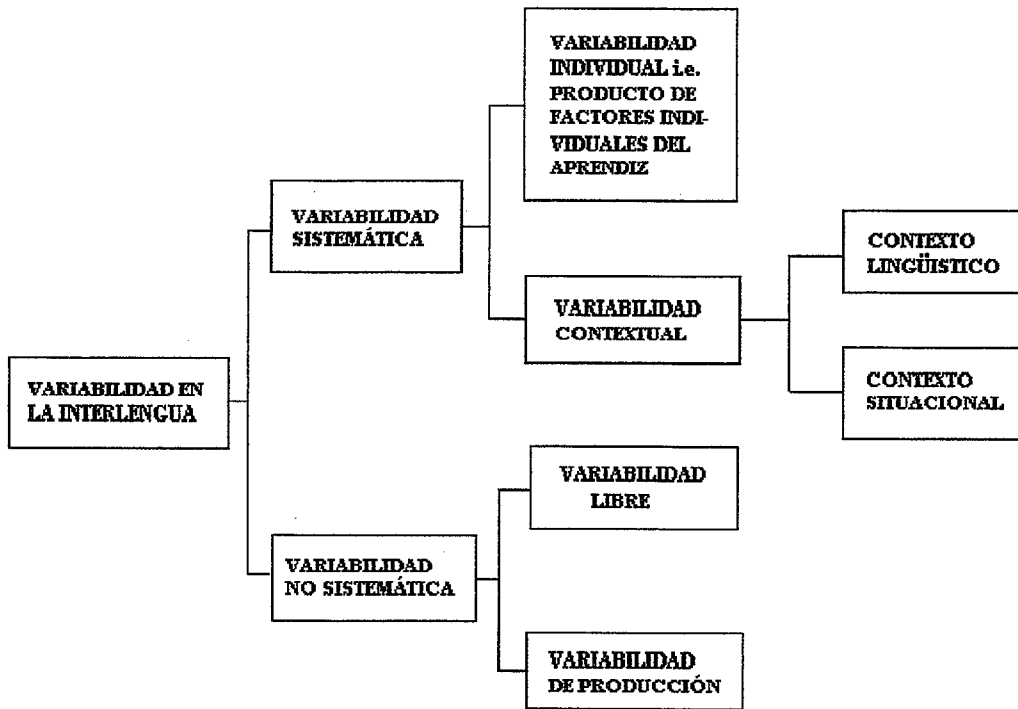


Figura 2.3.

La organización de la figura anterior es discutida detalladamente en Ellis (1978). No obstante, hemos de considerar brevemente los dos tipos de variabilidad: sistemática y no sistemática. Por un lado, con "variabilidad sistemática," Ellis quiere significar que aunque la interlengua es sistemática e internamente consistente, puede contener reglas alternativas para la realización de las mismas funciones. Es decir, en algunas ocasiones una regla se usa y en otras, aun en el mismo estado de desarrollo, puede usarse otra regla. Como Tarone (1983) pone de manifiesto, esto indica que la interlengua es, como cualquier otra lengua natural, sistemáticamente variable: puede ser descrita por medio de un conjunto de reglas variables y categóricas y además tiene consistencia interna. Por otra parte, con "variabilidad no sistemática" Ellis quiere señalar que en los estadios previos de la adquisición de una segunda lengua se usan formas nuevas que aún no han sido integradas en el sistema de formas-funciones del aprendiz. Dos o más formas pueden

usarse en variación libre. Ellis (1985) cree que este proceso oscurece la variabilidad no sistemática en la interlengua.⁷

En resumen, la variabilidad sistemática ocurre únicamente cuando las nuevas formas han sido acomodadas por una reestructuración del sistema de formas-funciones existente en otro que se aproxima más al de la lengua objeto.

Las ventajas e inconvenientes de las diferentes maneras de dar cuenta de la variabilidad en el uso del lenguaje han sido extensamente debatidas (ver Dittmar, 1976). Esto, no obstante, escapa a nuestro cometido aquí. Lo importante para nosotros es que la variación es sistemática, y que el conocimiento lingüístico del usuario está organizado de modo que la existencia de una forma lingüística presupone la presencia de una o más formas adicionales.

La evolución que hemos observado en la interpretación de la transferencia, de un *producto* a un proceso, ha originado un interés creciente acerca del modo en que se desarrolla la interlengua. En otras palabras, ¿cómo se adquieren las interlenguas?

Han existido muchas interpretaciones de cómo se adquiere la interlengua. Una de ellas constituye el enfoque funcional en el marco del cual algunos investigadores (Dittmar 1981, Sato's 1984) sostienen que los datos de la segunda lengua proporcionan pruebas que ponen de manifiesto la adquisición de función sin la adquisición de forma. Una de las pruebas que aducen es que sus sujetos establecen la referencia del

⁷Esta es de hecho la mayor fuente de inestabilidad de la interlengua.

tiempo pasado sin usar marcadores morfológicos, o bien confían en inferencias implícitas y en el contexto para marcar la temporalidad. Este enfoque recalca el hecho de que en el estudio de la adquisición de segundas lenguas se necesitan tanto los análisis de la forma a la función como de la función a la forma para comprender el proceso descriptivo de la interlengua.

El énfasis de Huebner (1979) en las funciones del discurso es consistente con el punto de vista de muchos investigadores de la interlengua, que otorgan una importancia decisiva al "discurso colaborativo," término con el cual Barry McLaughlin (1987) da cuenta del modo en que se adquiere la interlengua. De hecho, los investigadores han comenzado a examinar cómo las funciones lingüísticas son marcadas en los enunciados de una conversación en lugar de en los enunciados específicamente gramaticales. Hatch (1978), por ejemplo, aduce que el aprendizaje de la lengua evoluciona a partir del aprendizaje de cómo llevar a cabo una conversación, desarrollándose las construcciones sintácticas a partir de las conversaciones. En vez de asumir que el aprendiz primero aprende una forma y entonces la usa en su discurso, Hatch presupone que el aprendiz primero aprende a conversar, cómo interactuar verbalmente, y a partir de esta interacción sintáctica se desarrollan las formas. El proceso sería similar en el aprendizaje de la primera y de la segunda lengua. Cuando el adulto se interroga acerca de una cuestión sobre el idioma que está adquiriendo, está en esencia preguntándose por los elementos para completar las lagunas de sus conocimientos previamente adquiridos. De aquí surge el papel de la transferencia que discutimos anteriormente, proceda ésta de la L1 o de la L2.

Una consecuencia del estudio de la noción de transferencia, y a su vez causa, en cierta medida, del uso del concepto de interlengua es la renovación del interés por el análisis contrastivo. El rechazo del análisis contrastivo por parte Dulay y Burt se considera hoy en día como una decisión prematura. Así se apreciará a lo largo de nuestro trabajo, donde el concepto de "transferibilidad" y el AC no pueden ser ignorados cuando se opera con el AE, pudiendo incluso afirmarse que son de crucial importancia.

En definitiva, la evolución de la transferencia de un producto a un proceso ha tenido efectos beneficiosos, en la forma de intuiciones interesantes respecto de la naturaleza íntima del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En la medida en que resulta imposible separar la teoría de la interlengua del desarrollo en la teoría de la Gramática Universal, ofrecemos a continuación un breve resumen de esta última, con la esperanza de que permita una visión más integradora y completa de las teorías sobre adquisición de segundas lenguas.

2.4.5. GRAMÁTICA UNIVERSAL.

Uno de los logros más importantes en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas ha sido el determinar hasta qué punto el aprendiz está influido por procesos cognitivos y lingüísticos. En esta sección consideraremos otro enfoque que se centra específicamente en el papel de los universales lingüísticos en la adquisición de segundas lenguas.

El enfoque chomskiano de la gramática generativa asume que el aprendiz de una primera lengua accede al proceso de adquisición gracias a un conocimiento lingüístico específico, innato, la Gramática Universal. Chomsky afirma que ciertos principios de la mente humana están biológicamente determinados y especializados para el aprendizaje del lenguaje. Lo expone de la siguiente forma:

“La gramática universal vendría a ser el conjunto de propiedades, condiciones, o cualesquiera otros elementos que constituyan el estado ‘inicial’ del aprendiz de lenguas, por tanto la base sobre la cual se desarrolla el conocimiento del lenguaje.” (1980: 69)

La postura chomskiana presupone que estos principios engloban las facultades esenciales para todos los lenguajes, de las cuales están dotados todos los individuos de forma generalmente uniforme e igualitaria.

En un primer momento, la teoría de la gramática universal no se refería a la adquisición de segundas lenguas, pero posteriormente algunos

investigadores generativistas argumentaron que la teoría de la GU suponía entre otras cosas una completa y detallada teoría lingüística que daba cuenta del fenómeno de adquisición de segundas lenguas. (Ver White, 1985)

Los investigadores interesados en la adquisición de segundas lenguas aducían que no hay motivos para asumir que la facultad del lenguaje descrita por la Gramática Universal se atrofia necesariamente con la edad, al contrario, se mantiene como en los aprendices de primera lengua. Los aprendices adultos de segundas lenguas son sensibles a ciertas propiedades estructurales de la lengua que están adquiriendo y usan esa sensibilidad para construir la gramática de la lengua que están aprendiendo (Flynn 1983).

Debido a que la teoría chomskiana trata de la competencia gramatical o conocimiento del lenguaje por parte de los hablantes, la “adquisición” se refiere al aprendizaje ideal del lenguaje, sin ser afectado por el grado de madurez, limitaciones de procesamiento, restricciones de memoria o por cualesquiera otros factores relacionados con las características de los aprendices, sean la edad, motivación, etc. El término “desarrollo” se usa para referirse al aprendizaje en tiempo real del lenguaje por los niños. Se asume con carácter general dentro de la teoría de la GU que los niños comienzan con todos los principios de la GU disponibles y que las lenguas humanas se acomodan a esos principios, pero si uno asume que los niños disponen de la totalidad de la GU, los principios del lenguaje que están presentes deberían manifestarse de acuerdo con la capacidad de los niños (White 1981). Sin embargo, los niños no reflejan nada más

que lo que se conoce del lenguaje en cada instante de tiempo determinado.

Por tanto el concepto de desarrollo de Chomsky se refiere más al sistema cognitivo que a la adquisición. Para Chomsky, la adquisición del lenguaje no es tanto un problema de adquisición de reglas gramaticales como un proceso por medio del cual el aprendiz escoge los valores de los parámetros de los principios de la GU. Según la teoría de la GU, los principios de la Gramática Universal comprenden un conjunto de propiedades con ciertos parámetros. Estos parámetros permanecen “abiertos” hasta que la experiencia los va fijando para adaptarlos al entorno (Hilles 1991, Eubank 1991). (Ver Liceras 1993, 1989, 1980)

Un ejemplo de dichos parámetros, citado frecuentemente, es el parámetro pro-drop, que especifica que las lenguas varían con respecto a si permiten la supresión de pronombres en posición de sujeto, junto con el fenómeno conexo de la inversión de sujeto y verbo. El inglés no tiene el parámetro pro-drop ya que se requiere un sujeto para cada oración y el sujeto no puede ser invertido con el verbo en oraciones declarativas. Esto sin embargo no es cierto en el español, el cual, como lengua pro-drop, permite sujetos nulos y la inversión en oraciones declarativas. Hoy en día son muchos los estudios que se enmarcan en este enfoque: (Bini 1993), (Almoguera, Lagunas 1993), (Soriano 1993), (Lakshmanan 1991).

La teoría de la Gramática Universal mantiene una distinción entre gramática “nuclear” (“core”) y “periférica”. La gramática nuclear se refiere a aquellas partes de la lengua que han “crecido” en los niños a

través de la interacción de la GU con el entorno lingüístico pertinente. Y por elementos periféricos entendemos aquellos que han sido derivados a partir de la historia de la lengua, los que han sido sustraídos de otras lenguas, o los que han aparecido accidentalmente. Para ejemplos ver (Cook 1985).

Dentro del pensamiento chomskiano reciente se supone que las reglas de la gramática nuclear son no marcadas y las de la gramática periférica son marcadas⁸. La teoría predice que sólo se necesita una exposición mínima para aprender una regla nuclear, pero las reglas periféricas o marcadas necesitan ser aprendidas sobre la base de la evidencia positiva de su existencia en la gramática. Las reglas marcadas no pueden ser asumidas a priori porque representan rasgos idiosincrásicos de la lengua. Por tanto su instanciación en la gramática precisa mayor tiempo para ser aprendida que la regla no marcada correspondiente. Los investigadores de segundas lenguas se han servido del concepto de marca para examinar varios problemas de adquisición. (Mazarkewich 1984a, 1984b)

Como hemos visto en la sección 2.4.4., la noción de interlengua supone que el aprendiz de una segunda lengua posee una gramática que es sistemática por derecho propio, y distinta tanto de la primera como de la segunda lengua. La teoría de la Gramática Universal asume que todas la gramáticas, interinas o finales, reflejan los principios de la Gramática Universal. De acuerdo con esta teoría, las gramáticas de las segundas lenguas deben sufrir ciertas restricciones, de la misma forma que sucede

⁸La noción de marca proviene de la Escuela de Lingüística de Praga. Originalmente se usaba para referirse a dos miembros de una oposición fonológica, uno de los cuales contenía un rasgo distintivo ausente en el otro. El fonema portador del rasgo se denominaba marcado y el otro no marcado (Trubetzkoy, 1936). La idea fue extendida a la morfología flexiva por Jakobson (1941) y también por Chomsky y Halle en su trabajo sobre fonología.

con las gramáticas de las primeras lenguas, tal como sostienen Schmidt (1980) y Ritchie (1978). Aparte de la aplicación de la teoría de las marcas y de los principios de la Gramática Universal al desarrollo de la interlengua, los investigadores han aplicado también la teoría de la GU a los problemas de transferencia. Muñoz-Liceras (1983) demostró que las diferencias entre los valores de los parámetros para la formación de cláusulas de relativo en inglés y español pueden dar lugar a formas marcadas que aparecen antes de las no marcadas en la interlengua de los aprendices.

La teoría de la Gramática Universal no trata la transferencia como una materia de comparación estructural de reglas, como se hace en el análisis contrastivo, sino más bien en términos de cómo las reglas sacan partido de los principios subyacentes.

Como Mc Laughlin (1987) resume, la teoría de la GU:

“ ... postula que el aprendizaje de una segunda lengua aparece cuando los aprendices tropiezan con mayores evidencias de la segunda lengua, y fijan los parámetros de la nueva gramática. Durante los estadios iniciales de la adquisición, la interlengua (del aprendiz) parece mostrar el efecto de los parámetros de la primera lengua y por tanto pueden aparecer formas marcadas antes que las no marcadas. Similarmente, en la periferia, cuando la evidencia no es consistente con la gramática nuclear, es posible que el aprendiz adopte más soluciones marcadas. La teoría de la Gramática Universal ofrece una alternativa a los análisis contrastivos en la medida en que postula un conjunto de

principios subyacentes comunes a todas las lenguas y es fundamental para la adquisición tanto de la primera como de la segunda lengua.”

Hasta aquí hemos descrito brevemente las teorías relativas a la adquisición de la segunda lengua: todas intentan dar cuenta de todo el abanico de fenómenos típicos de la segunda lengua. Cada teoría tiene el atractivo de que aporta una visión completa, pero siempre existe el peligro de que los detalles se pierdan de vista. Como hemos observado, en la investigación sobre segundas lenguas el interés tiende a desplazarse de teorías muy generales hacia teorías de ámbito más limitado.

Un problema relacionado con lo anterior consiste en determinar si los progresos en los estudios de segundas lenguas se realizan bajo la forma de lo que Long (1985) llama estrategia de teoría-tras-investigación o de investigación-tras-teoría. Long observa que existen ventajas e inconvenientes en uno y otro tipo de estrategias. La idea aquí es que a menudo los investigadores toman una teoría como base y la apoyan con los resultados de su investigación. Como hemos señalado anteriormente, no es posible considerar como totalmente válida a una única teoría. Por tanto nuestra opinión es que los datos que los investigadores de la adquisición de segundas lenguas han estado estudiando no son los más relevantes para el estudio de la adquisición de segunda lengua en general ni para el análisis de errores en particular. Esta podría ser una de las razones por las cuales no ha habido más saltos cualitativos en la investigación de este campo. Los resultados obtenidos hasta aquí no han tenido ningún impacto serio en la enseñanza de lenguas, y hasta cierto punto no han contribuido mucho al avance de la teoría lingüística sobre adquisición/aprendizaje de segundas lenguas. Por este motivo abogamos

aquí por un cambio de enfoque en el tipo de datos a examinar por los investigadores. Un ejemplo en este sentido es el de los errores léxicos que veremos en un capítulo posterior, en el cual examinamos los tipos de relaciones que contraen elementos léxicos individuales, y específicamente los errores del aprendiz y las palabras objeto correctas, es decir, el uso inapropiado de elementos léxicos individuales. De hecho, los errores léxicos más que ser violaciones de reglas rígidamente fijadas y bien conocidas, como ocurre a menudo con los errores estructurales, tienen que ver con las violaciones de suposiciones, connotaciones, registros, etc., y como saben tanto los aprendices como los profesores, los elementos léxicos son propiedades del lenguaje mucho más inestables, lo que las hace más difíciles de tratar.

2.5. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZ.

Los aprendices de segunda lengua presentan diferencias entre ellos en ciertos aspectos, como son su personalidad, motivación, estilo de aprendizaje, aptitud y edad. Como veremos a lo largo de este trabajo, la discusión se centrará en las actitudes de los aprendices españoles de árabe como L₂. El propósito de esta sección es examinar la relación entre estos factores de la persona y el aprendizaje de segundas lenguas. No obstante, es muy importante que interpretemos todos estos factores de dos formas. Se trataría de ver, por una parte, si las diferencias relativas a los factores personales como la edad, motivación y aptitud afectan la evolución de la L₂, y, por la otra, en qué grado estos factores influyen únicamente en el porcentaje final de éxito.

Existe un desacuerdo absoluto acerca del papel de las diferencias individuales en la adquisición/aprendizaje de L₂. Como Fillmore (1979) puso de manifiesto, por una parte las diferencias individuales son vistas como factores importantes, mientras que otros las tratan como factores relativamente insignificantes. Cuando comienza en los años 50 la investigación científica sobre el papel de las características del aprendiz en el aprendizaje de L₂, pronto se ve que una multitud de características del aprendiz influyen o son determinantes en el éxito o fracaso del aprendizaje de L₂. (Ver Brown 1980: 247-9 y Schuman 1978: 164).

En la primera parte de esta sección nos ceñiremos al papel de la edad del aprendiz. Consideraremos específicamente el hecho de que en los departamentos de árabe se atribuyen los posibles fracasos de los

aprendices españoles de L₂ al hecho de que son adultos y por tanto su periodo de exposición a la lengua árabe no es suficiente. Otros dos aspectos importantes que discutiremos en esta sección son los relativos a la aptitud y al papel del estilo cognitivo. También discutiremos el papel de algunas características afectivas tales como la actitud, motivación y personalidad, las cuales en nuestra opinión han tenido una gran importancia en los resultados obtenidos en este estudio.

2.5.1. EDAD.

La edad es la variable que ha sido considerada más frecuentemente en las discusiones acerca de las diferencias en adquisición de SL. Esto es debido a la necesidad de rendirse ante la investigación empírica que nos muestra que los niños son mejores aprendices de lenguas que los adultos. Existen algunos análisis en la literatura sobre adquisición de segunda lengua que tratan sobre la edad (Van Els 1986, capítulo 6; Ellis 1987, capítulo 5; Hatch 1983, capítulo 10; Stern 1983, capítulo 17; Dulay, Burt y Krashen 1982, capítulo 4). Sin embargo las conclusiones alcanzadas por estos autores adolecen de cierta falta de argumentación, aunque por supuesto esto no es más que un reflejo de la complejidad que el tema de la edad acarrea. Según Ellis, es necesario separar los efectos de la edad en la adquisición de segundas lenguas de los efectos de la edad en la tasa de éxito de la adquisición de la L₂.

Las pruebas disponibles sugieren que la edad no altera el proceso de adquisición. Por ejemplo Cazden et al. (1975) señalaron que tanto los aprendices niños y adolescentes como adultos atravesaban las mismas etapas (cf. Fathman 1975). Así los aprendices parecen procesar los datos

lingüísticos de la misma forma, independientemente de la edad que tengan.

Mientras tanto, la tasa de éxito de la adquisición de L₂ parece estar fuertemente influenciada por la edad del aprendiz. De hecho, cuando se habla de tasas, los estudios sugieren que los aprendices mayores son mejores. Snow y Hoefnagel-Höhle (1978) han demostrado que los aprendices que más rápidamente progresan son los adolescentes. Pero importa constatar el hecho de que encontraron que la edad era un factor influyente sólo cuando se consideraba el éxito en los aspectos de morfología y sintaxis en la adquisición de la segunda lengua. El resultado general es que a mayor exposición a la L₂, la pericia en el manejo de L₂ se aproxima más a la nativa (Oyama 1976, Burstall 1975).

Sin embargo, aparte de la investigación empírica arriba mencionada, está ampliamente admitido que los niños aprenden segundas lenguas más rápidamente que los adultos. La observación de este fenómeno ha dado lugar a la hipótesis de que existe algo parecido a una edad óptima o periodo crítico (Lenneberg 1967), o sensitivo (Oyama 1976), en el aprendizaje de L₂.

En este apartado resumiremos brevemente algunos de los argumentos principales -biológicos, cognitivos y afectivos- que han sido propuestos como sustento de la noción de periodo crítico.⁹

⁹ Para mayores detalles ver (Mc Laughlin 1978b: 47-59).

a.- LA HIPÓTESIS DEL PERIODO CRÍTICO.

La hipótesis del periodo crítico afirma que existe un periodo donde la adquisición del lenguaje tiene lugar de una forma natural y eficiente.

Penfield y Roberts (1959) sostienen que la mayor capacidad de los niños para aprender una lengua podría deberse a la mayor *plasticidad* de sus cerebros. Esta plasticidad del cerebro disminuiría con la edad. Penfield y Roberts aducen pruebas de niños que presentaban considerable capacidad de re-aprendizaje de patrones del lenguaje incluso después de que enfermedades o daños físicos destruyeran las áreas del habla en el hemisferio cerebral izquierdo, que normalmente es el dominante. En cambio, los adultos a menudo no recuperan su habla normal. Existen numerosos casos de niños muy jóvenes que, tras una lesión en las áreas del habla, transfieren sus funciones del lenguaje al hemisferio opuesto, pero son raros los casos de adultos en los que suceda lo mismo. La razón de esto se piensa que es la pérdida de la plasticidad cerebral.

Algunos otros hechos que apoyan la hipótesis del periodo crítico se deben a Lenneberg (1967: 175-82) el cual suponía que el aprendizaje natural de la lengua por “simple exposición” puede tener lugar únicamente durante el “periodo crítico de adquisición del lenguaje”, aproximadamente entre los dos años y la pubertad. Antes de los dos años, el aprendizaje del lenguaje es imposible debido a la falta de maduración del cerebro, mientras que al llegar a la pubertad, la lateralización de las funciones del lenguaje en el hemisferio dominante llega a ser completa, desembocando en la pérdida de la plasticidad

cerebral necesaria para el aprendizaje natural del lenguaje. Este es el periodo biológicamente determinado que es responsable del hecho de que a partir de la pubertad las lenguas “han de ser enseñadas y aprendidas a través de un laborioso y consciente esfuerzo” y también de que los acentos extranjeros no sean fácilmente adquiridos después de la pubertad (Lenneberg 1967: 176).

En la misma línea, Scovel (1969: 252) observa que es imposible para los adultos dominar una lengua sin presentar un acento extranjero, y sugiere que los profesores deberían intentar desistir de obligar a los estudiantes a deshacerse de sus acentos extranjeros.

Hay más argumentos que sirven de apoyo a la hipótesis del periodo crítico, por ejemplo los aportados por Lenneberg al observar que los daños físicos al hemisferio derecho causaban más problemas a la función lingüística en los niños que en los adultos. También encontró que en los casos de niños sometidos a operaciones quirúrgicas que extirpaban parte del hemisferio izquierdo no surgían problemas del habla, mientras que en los adultos se producía una pérdida casi total del lenguaje. En fin, todas estas evidencias y otras más muestran que los niños recuperan rápidamente el control total del lenguaje tras este tipo de operaciones, pero no los adultos, que incluso arrastran problemas y discapacidades lingüísticas de forma permanente.

No obstante, todas estas pruebas empíricas que Lenneberg expone como motivos de sustento de la hipótesis del periodo crítico han sido posteriormente cuestionadas entre otros por Krashen (1973), Fromkin et al. (1974) y Curtiss (1977). De hecho, Lenneberg no demuestra que sea

más fácil adquirir un lenguaje antes de la pubertad, sino que simplemente asume que esto es así, o sea la adquisición del lenguaje será siempre más fácil para los niños.

Resumiendo de alguna forma las aportaciones de otros autores, la hipótesis del periodo crítico necesita ser revisada para poder dar cuenta de fenómenos tales como el que la pérdida de plasticidad afecta a la pronunciación pero no a otros niveles del lenguaje. Esto hizo pensar a Seliger (1978: 16) en la posibilidad de que existan no uno, sino muchos *“periodos críticos sucesivos, o quizá solapados, y extendidos a lo largo de toda la vida del sujeto, consolidando cada uno la adquisición de diferentes habilidades”*. Tal *“hipótesis de periodos críticos múltiples”* puede rendir cuenta de la dificultad antes mencionada que tienen los aprendices adultos de L₂ para dominar un acento extranjero, lo que no se corresponde con que al mismo tiempo les sea más fácil dominar la sintaxis y el léxico de L₂. Walsh y Diller (1981: 18) aducen que los niños pueden ser superiores en el área de pronunciación debido a que *“los procesos de bajo nivel como la pronunciación dependen de los circuitos macroneurales que más pronto maduran y son menos adaptativos”* mientras que *“las funciones lingüísticas de alto nivel, tales como las relaciones semánticas, dependen más de los circuitos neuronales que más tardíamente maduran...”*. Para concluir podemos decir que, en general, no están aún del todo claras las relaciones que ligán las diferencias de edad con la eficiencia cerebral del aprendiz.

b.- EL ARGUMENTO COGNITIVO.

Como el argumento biológico no nos ofrece una explicación satisfactoria de la mencionada superioridad de los niños sobre los adultos en el aprendizaje de L₂, han sido aportados otros argumentos en apoyo de la hipótesis del periodo crítico.

Rosansky (1975) y Krashen (1975) opinan que el desarrollo cognitivo explica la mayor facilidad que poseen los niños pequeños para aprender una lengua. Rosansky cree que el desarrollo de L₂ puede tener lugar de dos formas diferentes, según esté o no seguro el aprendiz de lo que está haciendo. Es obvia la diferencia existente entre niños y adolescentes/adultos debido a la capacidad de los últimos para concebir el lenguaje como un sistema formal. Los aprendices de más edad pueden aprender acerca del lenguaje mediante el estudio consciente de las reglas lingüísticas. Incluso pueden aplicar estas reglas cuando usan el lenguaje. Al contrario, los niños más jóvenes son propensos a responder al lenguaje como forma, aunque de forma residual siempre presentan cierto grado de meta-conciencia. Como Halliday (1973) señala, los niños no responden a lo que el lenguaje es, sino más bien a cómo lo hace. Además, los niños más jóvenes no han desarrollado todavía actitudes sociales acerca del uso de una lengua como opuesta o diferente a otra. Por esta razón están cognitivamente “abiertos” a otra lengua. Por el contrario, los adultos no pueden aprender una L₂ automática y naturalmente. Argumenta que el comienzo del estadio de “operaciones formales”, en el sentido de Piaget, señala el principio del fin del periodo crítico. Al comienzo de las operaciones formales el adolescente desarrolla una capacidad de abstracción mental y es capaz de pensar en

las reglas lingüísticas que usa. También es capaz de volverse y contemplar desde cierta distancia su propio comportamiento lingüístico. Esta meta-conciencia permite al aprendiz crear teorías abstractas acerca de la lengua que está aprendiendo. Este sería en resumidas cuentas el proceso natural del aprendizaje de L₂.

Pero el problema de esta argumentación es el mismo que el de las explicaciones biológicas. Ambas están basadas en los mismos supuestos: tras la pubertad los aprendices son menos eficientes y aplicados que en la infancia. Sin embargo este tipo de explicación puede ayudarnos a comprender por qué los adolescentes aprenden más rápidamente que los niños. La meta-conciencia que acarrea las operaciones formales puede facilitar un aprendizaje más eficiente. El adolescente no capta simplemente el lenguaje, como haría un niño, sino que lo complementa con el estudio consciente.

c.- EXPLICACIONES AFECTIVAS.

Taylor (1974) y Schumann (1975) enlazaron la noción de periodo crítico con los cambios afectivos que acompañan al estudiante con el comienzo de la pubertad. Aducen que los niños tienen una mayor *capacidad enfática* que consiste en la capacidad de ponerse a sí mismos en el lugar de otros: los adultos. Los niños no habrían desarrollado aún las inhibiciones acerca de su propia identidad, y por tanto no tienen miedo de hacer el ridículo, con lo que están más preparados para asumir los riesgos de la experimentación en el uso de una L₂ que todavía no conocen a la perfección. Esto puede explicarse diciendo que los niños se

acercan a la labor del aprendizaje condicionados por un filtrado socio-afectivo de baja intensidad (Dulay y Burt 1978).

Neufeld (1978) distingue entre niveles “primario” y “secundario” del lenguaje. Los niveles primarios engloban un vocabulario funcional razonablemente extenso junto con un dominio básico de la pronunciación y de las reglas gramaticales. Los niveles secundarios incluyen la capacidad de manejar estructuras gramaticales complejas y diferentes estilos lingüísticos. Según Neufeld todos los aprendices tienen una capacidad innata para adquirir los niveles primarios. Sin embargo los niños son más proclives a alcanzar los niveles secundarios que los adultos, ya que están más fuertemente motivados.

Brown (1980) por otra parte propone que la adquisición de segunda lengua se relaciona con diferentes fases en lo que llama *estados de adopción de cultura*, es decir la capacidad del aprendiz de relacionarse y responder fácilmente a la cultura lingüística extranjera. Brown identifica cuatro fases de adopción de cultura:

- 1- Excitación inicial y euforia.
- 2- Shock cultural.
- 3- Stress cultural que incluye una recuperación gradual y fluctuante.
- 4- Asimilación o adaptación a la nueva cultura.

A los niños más pequeños se les considera socio-culturalmente elásticos, debido a que están menos ligados culturalmente que los adultos.

Concluiremos esta sección comentando la explicación que Ellis (1966) propone acerca de los efectos de la edad:

“1- La edad de comienzo no afecta el proceso de adquisición de L2. Aunque puede haber diferencias en los niveles de adquisición, éstas no son el resultado de la edad.

2- La edad de comienzo afecta la tasa de aprendizaje. En lo que a gramática y vocabulario concierne, a igual tiempo de exposición, los aprendices adolescentes son mejores que los niños y adultos.

3- Tanto el número de años de exposición como la edad de comienzo afectan a la tasa de éxito. El número de años de exposición contribuye fuertemente a la fluidez comunicativa global de los aprendices, pero la edad de comienzo determina el nivel de precisión alcanzado, particularmente en el caso de la pronunciación.”

2.5.2. APTITUD.

La discusión del papel de la aptitud en la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas ha sido muy acalorada, especialmente en lo que se refiere a la determinación de un criterio que permita enumerar los efectos que conlleva y, en caso de existir estos, cuáles son. El principal problema comienza con la definición del propio término aptitud.

Normalmente se define la aptitud como un “talento” o “facultad” especial para el aprendizaje de L₂ que algunos aprendices poseen en mayor medida que otros y que es en gran parte responsable de las diferencias individuales en el éxito del aprendizaje de L₂.

En el trabajo de Carroll y Sapon “Modern Language Aptitude Test (MLAT)” (1959) se identifican tres componentes principales de la aptitud:

1- Capacidad de codificación fonética, que consiste en la capacidad de percibir y memorizar nuevos sonidos.

2- Sensibilidad gramatical, que sería la capacidad individual de demostrar que se tiene conciencia de los modelos sintácticos típicos de una lengua.

3- Capacidad inductiva, que consiste en la capacidad de darse cuenta e identificar las similitudes y diferencias tanto en la forma como en el significado gramatical.

Este enfoque, compartido por Pimsleur en su “Language Aptitude Battery (LAB)” (1966) hace especial hincapié en un conjunto de diferentes características (Stern 1983: 369).

Aparte de las tres capacidades independientes anteriormente mencionadas que componen el talento de aprendizaje de L₂, Carroll (1962: 128-30) añade un cuarto componente, la llamada capacidad de

memorización mecánica, una habilidad de aprender un gran número de asociaciones en un espacio de tiempo relativamente corto, aunque en posteriores publicaciones no vuelve a mencionar más este componente. (cf. Carroll 1973, 1977). El MLAT consiste en cinco sub-tests: 1) aprendizaje de números, 2) escritura fonética, 3) claves ortográficas, 4) palabras en frases, y 5) asociación de parejas.

Por su parte, Pimsleur (1966: 182) distingue tres componentes de la aptitud lingüística:

1- Inteligencia verbal, referida tanto a la familiaridad con las palabras como a la habilidad para razonar analíticamente acerca de los materiales verbales.

2- Motivación.

3- Habilidad auditiva.

La LAB consiste en seis sub-tests: 1) nivel medio, 2) interés, 3) vocabulario, 4) análisis del lenguaje, 5) discriminación de sonidos y 6) símbolos de sonidos.

Ambos, MLAT y LAB, han sido ampliamente usados para evaluar la aptitud, aunque los dos test no miden exactamente los mismos comportamientos. Sin embargo tratan de medir las habilidades de los aprendices para discriminar el significado de los sonidos de una lengua, para asociar sonidos con símbolos escritos, y para identificar las regularidades gramaticales de una lengua.

Han sido publicadas muchas otras versiones de estos test, cada una para diferentes versiones lingüísticas; por ejemplo, el EMLAT (Carroll y Sapon, 1967) para su uso en escuelas elementales. Otro test es la versión italiana del MLAT preparada por Ferencich (1964). Una versión japonesa fue preparada por Murakami (1974). Y la versión alemana lo fue por Correll e Ingenkamp (1967). No obstante, aunque las puntuaciones alcanzadas en estos tests suelen tener un alto índice de correlación con el éxito en la lengua extranjera, su validez predictiva no es suficiente para permitir concluir de forma unívoca que el individuo con alta puntuación en un test de aptitud vaya a ser necesariamente un buen aprendiz de lengua extranjera, ni tampoco que uno con baja puntuación vaya a ser mal aprendiz. Sobre este extremo conviene citar a Culhane (1970) y Green (1974), los cuales concluyeron que sería erróneo seleccionar o excluir alumnos para el estudio de una lengua extranjera basándose únicamente en las puntuaciones de los tests de aptitud.

2.5.3. ESTILO COGNITIVO.

El estilo cognitivo ha sido definido por Ausubel (1968: 170) como *“unas diferencias individuales en la organización y funcionamiento cognitivos auto-consistentes y perdurables”*. Es un término usado para referirse a *“la forma en la cual la gente percibe, conceptualiza, organiza y recuerda la información”* (Ellis 114). Varias son las dimensiones del estilo cognitivo que han sido identificadas en los trabajos al respecto. (Ver Ausubel 1968: 171, Messick 1976: 14-21, Kogan 1971). Las mismas son presentadas normalmente en forma de

dicotomías: las tres que han recibido la mayor atención en los tratados de aprendizaje de segundas lenguas son los campos de independencia/dependencia, reflexividad/impulsividad y amplitud de categorías¹⁰.

En esta sección nos limitaremos a dar una breve descripción de las tres dicotomías arriba mencionadas.

a.- INDEPENDENCIA Y DEPENDENCIA DE CAMPO.

Una persona con independencia de campo tiende a percibir analíticamente, o sea, tiende a percibir los elementos particulares relevantes dentro de un campo como discretos dentro de ese campo, en lugar de inmersos dentro de ese campo. Una persona con dependencia de campo tiende a percibir globalmente, su percepción tiende a ser dominada por el campo total por lo que no percibe fácilmente todas las partes inmersas en el campo. (Witkin et al. 1977: 6-7).

La independencia/dependencia de campo se mide normalmente por medio de alguna de las diversas formas del llamado Embedded Figures Test (ver Witkin et al. 1971). Se ha observado que las personas con dependencia de campo tienden a mostrar una fuerte “orientación social”, son normalmente más enfáticas y más perceptivas hacia los sentimientos de otros. Las personas con independencia de campo, por el contrario, tienden a mostrar una “orientación impersonal”, son generalmente individualistas y menos conscientes de las razones que mueven a los demás. (Witkin et al. 1977: 11-13).

¹⁰Para mayores informaciones sobre estilos cognitivos adicionales y su posible relevancia en el aprendizaje de L₂, ver Naiman et al. (1968) y Brown (1980: 89-99).

Brown (1980a: 91-2) menciona dos hipótesis referentes al aprendizaje de L2. La primera, que una persona con independencia de campo sería más apta como aprendiz de L2, ya que sería más capaz para fijarse en las variables relevantes de una lección de lengua o de una conversación que una persona con dependencia de campo. Esta hipótesis fue apoyada por Naiman et al. (1978), Genese y Harnayan (1980), y Hansen y Stansfield (1981), según los cuales la independencia de campo tiene un índice de correlación positivo con el éxito en el aprendizaje de L2 en clase.

La segunda hipótesis es que una persona con dependencia de campo, en virtud de su orientación social y mayor empatía sería mejor aprendiz de L2 (ver Brown 1977, 1980).

Pero tales interpretaciones están todavía faltas de confirmación. Hansen y Stansfeld (1981) señalaron que la independencia de campo estaba relacionada con tres medidas de eficiencia de 253 estudiantes de un curso de español de nivel universitario, pero la correlación era bastante débil. Concluyeron que el estilo cognitivo jugaba un papel de menor importancia en el desarrollo de la eficiencia lingüística global.

b.- REFLEXIVIDAD E IMPULSIVIDAD.

Cuando se la expone a la tarea de resolución de un problema de solución no muy claramente determinada, una persona impulsiva tiende a adoptar una suposición rápida o aventurada, mientras que una persona reflexiva tiende a tomar una decisión tranquila, más calculada. (Brown 1980a: 33). Algunos hallazgos de esta investigación parecen tener

implicaciones para el aprendizaje y enseñanza de L₂. Se ha encontrado que los niños impulsivos cometen más errores en la lectura de L₁ que los niños reflexivos. (Messer 1976: 1042-3). Otro hallazgo que puede tener implicaciones en la enseñanza es aportado por Kogan et al. (1966), quien señala que el razonamiento inductivo es más efectivo con personas reflexivas, las cuales pueden salir beneficiadas en situaciones de aprendizaje inductivo.

c.- AMPLITUD DE CATEGORÍAS.

Las personas que categorizan de manera no estricta tienden a interpretar un amplio margen de elementos o instancias como pertenecientes a una misma categoría, corriendo por tanto el riesgo de incluir elementos que realmente no pertenecen tal categoría, y las que categorizan de manera estricta tienden a aceptar un rango mucho más restrictivo, corriendo por el contrario el riesgo de exclusión de elementos que sí pertenecen a la categoría considerada. Ha sido sugerido por H. Brown (1980) y Schumann (1978) que los aprendices que categorizan de manera no estricta tienden a producir una gran cantidad de errores por sobregeneralización, en forma de inclusión de demasiados elementos lingüísticos dentro de una regla, mientras que los que categorizan de forma estricta tienen dificultades al hacer las generalizaciones necesarias para un aprendizaje eficaz de L₂, de manera que tienden a crear reglas para cada elemento. La relación entre la categorización "amplia" y "estrecha" en el aprendizaje de L₂ ha sido estudiada por Naiman et al. (1978), los cuales suponen que los mejores aprendices son aquellos que no generalicen mucho ni poco.

Resumiendo este apartado sobre el estilo cognitivo, mencionaremos la conclusión de Ellis (1987: 116) según el cual *“es prematuro abordar la cuestión de qué aspectos de la adquisición de la segunda lengua son influenciados por el estilo cognitivo. Las investigaciones realizadas no muestran una conclusión clara acerca de si se trata de un factor relevante en lo que al éxito se refiere”*.

2.5.4. ACTITUD Y MOTIVACIÓN.

No está del todo claro en la literatura sobre aprendizaje de segunda lengua cuál es la distinción entre actitud y motivación. La confusión se evidencia claramente en esta opinión de Gardner (1979: 205): *“la motivación para aprender una segunda lengua ha sido conceptualizada como una combinación de una actitud positiva implícita en el deseo de aprender la lengua, y un esfuerzo desarrollado en la misma dirección”*. Schuman (1978) describe la actitud bajo la forma de un factor social, junto con variables como el tamaño del grupo de aprendizaje y la motivación como factor afectivo en el momento del shock cultural.

En los párrafos siguientes intentaremos recoger observaciones de carácter general acerca de estos conceptos, así como la relación que existe entre ellos.

Comencemos con la noción de actitud. El término en general se refiere a ciertos aspectos de una respuesta individual a un objeto o a una clase de objetos (Lett 1977: 269). Brown usa el término “actitud” para referirse al conjunto de creencias que el aprendiz mantiene respecto de los miembros del colectivo que habla la lengua objeto y sobre su cultura.

Las actitudes a menudo han sido consideradas en términos de los siguientes componentes (ver Lambert y Lambert 1964, Krech et al. 1962):

- un componente cognitivo, referido a las creencias de uno acerca de los objetos.

- un componente afectivo, referido a la cuantía, que puede ser positiva o negativa, de la atracción que sobre uno ejerce el objeto.

- un componente conativo, referido a las intenciones del comportamiento que uno presenta, o al comportamiento real respecto del objeto.

Sin embargo hay desacuerdo en cuanto a cuál de los tres componentes mencionados debería incluirse dentro de la actitud. Por ejemplo, Fishbein y Ajzen (1975) escogen sólo el componente afectivo.

Para el estudio del aprendizaje de L₂ ha sido de gran importancia la investigación de Gardner y Lambert sobre un determinado número de actitudes. Stern (1983: 376-7) clasifica estas actitudes en tres tipos:

- 1- Actitudes hacia la comunidad y el pueblo que habla L₂.

- 2- Actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje de lenguas en general. Estas actitudes son habitualmente aprendidas y son relativamente estables y duraderas (Lemon 1973, Shaw y Wright 1967). Por tanto

están influenciadas por el tipo de personalidad del aprendiz y por el entorno social dentro del cual se lleva a cabo el aprendizaje.

Por otro lado, la noción de motivación es *“quizás la más oscura y difícil de todas las nociones teóricas en psicología general y educativa”* (Wall 1958: 23). Este concepto fue definido en términos de factores que impulsan al comportamiento y lo dirigen en un sentido determinado (Hilgard et al. 1979: 28).

Brown (1981) identifica tres tipos de motivación:

- 1- Motivación global, que consiste en una orientación general respecto del objetivo final, el de aprender L₂.
- 2- Motivación situacional, que varía según la situación dentro de la cual tiene lugar el aprendizaje. (La motivación asociada con el aprendizaje en clase es distinta de la asociada con el aprendizaje natural).
- 3- Motivación de tarea, que sería la motivación para realizar tareas de aprendizaje concretas.

Dentro de la psicología educativa, y de relevancia para el estudio del aprendizaje de L₂, se lleva a cabo una distinción entre motivación "instrumental" e "integrativa", que fue originariamente sugerida por Gardner y Lambert (1972). Un estudiante está instrumentalmente motivado *“si la motivación para el estudio de la lengua refleja una concepción utilitarista del progreso lingüístico, como por ejemplo prosperar en su ocupación profesional”* y está integrativamente

motivado si *“desea aprender más acerca de la otra comunidad cultural porque está interesado en ello desde un punto de vista abierto y tolerante, para incluso ser eventualmente aceptado como miembro del otro grupo”* (3). Este último tipo de motivación se ha observado que es particularmente efectivo.

Puede existir cierta duda acerca de si la motivación es un factor determinante en la ASL. Sus efectos han de ser considerados en relación con la tasa de éxito en la ASL, y no tanto con el proceso de adquisición. Muchos investigadores han apoyado esta idea. Así Theo Van Els et al. (1987), tras revisar la mayor parte de los hallazgos de los investigadores sobre el tema, llegó a la conclusión de que *“gran parte de la investigación sobre la aptitud relativa a la lengua objeto se ha centrado en las actitudes hacia la lengua objeto y sus hablantes. Mucho menor ha sido el interés por la actitud hacia el aprendizaje de L₂, el profesor y el curso de L₂, que son también factores importantes en el aprendizaje de L₂”*¹¹.

2.5.5. PERSONALIDAD.

Los factores de personalidad han recibido una atención especial en la literatura sobre las relaciones entre las características afectivas y el aprendizaje de L₂. Los factores de personalidad han sido explorados en la forma de ciertas peculiaridades o rasgos personales. Eysenck (1964) por ejemplo identifica dos rasgos: introvertido/extrovertido y neurótico/estable. Dulay, Burt y Krashen (1982) incluyen el estilo cognitivo como un rasgo de la personalidad. Discusiones acerca de otros

¹¹Son muy pocos los estudios específicos sobre actitudes hacia el curso de L₂, tales como los de Mueller y Miller (1970), Gardner et al. (1976a) y Bourgain (1978).

rasgos relevantes de la personalidad pueden verse en Schumann (1978b), Brown (1980: 100-12) y Heyde (1979). En esta sección revisaremos el rasgo más ampliamente estudiado, la extroversión.

Una de las hipótesis intuitivamente más atractivas que ha sido investigada es que los aprendices extrovertidos aprenden más rápidamente y tienen más éxito que los introvertidos. Krashen (1981a) sostiene que una personalidad expansiva puede favorecer la adquisición. De hecho ha habido muchos estudios para ver hasta qué punto la extroversión influye sobre la adquisición de una L₂. Por ejemplo, en una investigación sobre estudiantes universitarios que aprendían francés, alemán y español en los EE.UU., Chastain (1979) señala que las puntuaciones en la escala Marlowe-Crowne de "personalidad inhibida vs. expansiva" (ver Crowne y Marlowe 1964) estaban relacionadas con los niveles de las clases, alcanzando las personalidades extrovertidas las mayores puntuaciones. Pero en un estudio en Toronto sobre el "buen aprendiz de lenguas" Naiman et al. (1978) no encontraron ninguna relación entre la eficiencia en el francés y las puntuaciones en la escala de introversión-extroversión de Eysenck (Eysenck y Eysenck 1963). En un reciente estudio de estudiantes de inglés en una universidad alemana, alumnos de los grados 9 y 10 en Gesamtschule presentaron una correlación positiva entre extroversión y capacidad comunicativa oral en inglés.

Concluiremos esta sección recordando el hecho obvio de que los maestros y educadores se dan cuenta de que algunos aprendices tienen mayor éxito en su dominio de las pautas de L₂ que otros. Hemos discutido aquí algunas de las características identificadas en la

bibliografía como factores que contribuyen a la variabilidad individual relativa al éxito en el aprendizaje de L2. Aunque nuestro propósito esencial en este trabajo es describir la interlengua de los aprendices españoles de árabe y analizar sus errores, no podemos pretender que los factores individuales carezcan de influencia en su producción. Para concluir, volvemos sobre un aspecto importante, a saber, la definición de qué se considera un buen aprendiz de lenguas. Este extremo ha sido discutido en ciertos trabajos (Rubin 1975, Naiman et al. 1978) pero nos parece que Ellis (1987) es quien captura mejor todas las cualidades que especifican lo que podría ser un buen aprendiz.

Para Ellis (1987: 122) un buen aprendiz debería:

- Ser capaz de responder a la dinámica de grupo de la situación de aprendizaje, y por tanto no desarrollar ansiedad negativa ni inhibiciones.
- Buscar todas las oportunidades para usar la lengua objeto.
- Hacer el máximo uso de las oportunidades ofrecidas para practicar la escucha y la respuesta a los mensajes de L2 hacia él dirigidos y también hacia otros sujetos. Esto implica atender al significado más que a la forma.
- Complementar el aprendizaje que se deriva del contacto directo con los hablantes de L2 con el aprendizaje derivado del uso de las técnicas de estudio.

- Ser un adolescente o un adulto, mejor que un niño, al menos en lo que a los estadios previos del desarrollo gramatical concierne.
- Poseer suficientes habilidades analíticas para percibir categorías y almacenar las características lingüísticas de la L₂ y también hacer un seguimiento de los errores.
- Tener una razón poderosa para aprender L₂ (que puede reflejar una motivación integrativa o instrumental) y asimismo desarrollar una fuerte “motivación de tarea” (i.e. responder positivamente a las tareas de aprendizaje escogidas o dadas).
- Estar preparado para experimentar, asumiendo riesgos, incluso si esto hace aparecer al aprendiz como un loco.
- Ser capaz de adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje.

Esta lista de las características de un buen aprendiz en su conjunto refleja bien los factores cognitivos y afectivos que hemos considerado como importantes en el aprendizaje de segundas lenguas.

2.6. CONCLUSIÓN.

Como hemos visto, la adquisición / aprendizaje de segundas lenguas es un proceso complejo, que engloba muchos factores que contraen diversos tipos de relaciones entre sí.

De cara a la investigación de la adquisición / aprendizaje de segundas lenguas es importante establecer claramente el significado de cada término. Así, hemos visto que la adquisición de segunda lengua no es un fenómeno uniforme y predecible, y no existe una única forma por la que los aprendices adquieran el conocimiento de una segunda lengua. Posteriormente vimos que la adquisición de una segunda lengua aparece en contraste con la adquisición de la primera lengua debido al modo en que los aprendices adquieren una lengua adicional y a las influencias de la L₁ sobre la adquisición de L₂. Hemos contrastado asimismo el proceso de adquisición con el de aprendizaje de una lengua, donde el término adquisición se refería a la captación de una segunda lengua durante un tiempo de exposición a la misma, mientras que el término aprendizaje era usado para referirse al estudio consciente de una segunda lengua. Para identificar las áreas de dificultad en aprendizaje de segundas lenguas, se desarrolló un procedimiento llamado Análisis Contrastivo, objeto de una sección en nuestro estudio. Hemos visto que el AC se basaba en la creencia de que es posible predecir los problemas que el aprendiz de una L₂ particular va a encontrar, determinando las diferencias lingüísticas entre las L₁ y L₂ del aprendiz. No fue hasta el final de la década de los sesenta cuando esta hipótesis fue sometida a investigación empírica, encontrándose que los errores del aprendiz no resultaban únicamente del efecto de la L₁, o sea que una gran proporción de errores gramaticales no podían ser explicados por la interferencia de L₁.

Aquí fue donde los investigadores comenzaron a centrarse en la interlengua de los estudiantes manifiesta en los errores de estos. Hemos visto en este capítulo que los errores son inevitables tanto en el proceso

de aprendizaje de una lengua, como en el proceso por el cual los niños adquieren su lengua materna: por tanto los errores son una fuente importante de información acerca de la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas, debido a que demuestran que los aprendices no memorizan simplemente las reglas de la lengua objeto sino que las reproducen en sus propios enunciados. Esto indica que los aprendices construyen sus propias reglas sobre la base de los datos de entrada y, al menos en ciertas instancias, estas reglas difieren de las de la lengua objeto. Hemos ofrecido también un breve sumario del enfoque de la Gramática Universal. La idea básica aquí es que no existen dos aprendices que aprendan una L₂ de la misma forma, es decir que la variabilidad en la lengua del aprendiz es el resultado no sólo de factores contextuales, sino también de diferencias individuales. Una cuestión que ha aparecido en este capítulo es la de si los adultos aprenden L₂ de la misma forma que los niños. Han sido discutidas otras características de los aprendices tales como actitud y motivación, teniendo esta última un papel central en las teorías sobre adquisición/aprendizaje de segundas lenguas. Asimismo hemos señalado que la personalidad y el estilo cognitivo influyen sobre la adquisición y el aprendizaje, aunque queda por confirmar empíricamente la convicción generalizada de que ambos extremos son importantes. Por último, cerramos el capítulo con la lista de las cualidades del buen aprendiz de lenguas elaborada por Ellis.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN Y FUENTES DE DATOS

3.1. INTRODUCCIÓN.

Nuestro trabajo desarrolla el análisis de errores y sus aplicaciones prácticas, de manera similar a otros estudios sobre el tema. A partir de un inventario de los errores encontrados en el uso de una lengua extranjera por parte de los estudiantes, pretende servir como una base para una enseñanza más efectiva de las lenguas extranjeras, y específicamente del árabe en este caso.

Como señalamos en el primer capítulo, nuestro interés se centra esencialmente en los errores encontrados en la escritura de estudiantes españoles de árabe como lengua extranjera. En este capítulo se comentan brevemente las fuentes de datos y las metodologías usadas para identificar y analizar los errores. Hemos de diferenciar entre dos tipos de estudios en lo que se refiere al análisis de errores: el cuantitativo y el cualitativo. En este trabajo hemos utilizado ambos. En el caso del estudio cualitativo, usado de forma aislada para el análisis de los errores léxicos, nos hemos centrado en elementos léxicos y semánticos específicos, puesto que este tipo de investigación examina dónde y cómo se cometen los errores. El estudio cualitativo es usado, además, en conjunción con el análisis gramatical y con el apoyo de un estudio cuantitativo, en la tarea de establecer cuántos errores son cometidos, en qué orden y a qué ritmo.

Sin embargo, hemos preferido centrar nuestra atención en el estudio de los errores léxicos esencialmente, debido al hecho de que la investigación sobre análisis de errores y adquisición de L2 se ha ocupado tradicionalmente de la gramática y la fonología. Con todo, revisten

interés para nuestra investigación tanto los aspectos léxicos como los gramaticales. Nos interesa conocer cómo los aprendices utilizan elementos léxicos específicos y qué clase de errores aparecen en los datos textuales.

El propósito de estudiar los aspectos cuantitativos de los errores gramaticales y los aspectos cualitativos de los errores léxicos nos ha obligado a una cuidadosa elección de las técnicas de recogida de datos. Pero antes de analizar en detalle las técnicas de evaluación que hemos usado en este trabajo, reseñaremos brevemente otras investigaciones dedicadas a las peculiaridades de la producción de la interlengua, para saber hasta qué punto son útiles para nuestros propósitos.

3.2. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS.

Las técnicas de recogida de datos utilizadas en los estudios previos de interlengua, -siendo la lengua escrita el objeto de investigación- son clasificadas por Levinston y Blum (1978) en cuatro grupos principales, que citamos a continuación.

El primero son las claves pictóricas, es decir las imágenes utilizadas para sonsacar respuestas orales, escritas, o de ambos tipos. Las claves pictóricas son normalmente las más adecuadas para la investigación con niños. En este tipo de técnica, las diferencias individuales de personalidad e imaginación pueden dar lugar a un amplio espectro de respuestas ante una misma imagen. No obstante las claves pictóricas son de utilidad para obtener datos textuales preliminares.

La segunda técnica es la traducción de L₁ a L₂ como un test de competencia gramatical, de L₂ a L₁ como tarea de comprensión, o de L₁ a L₂ como tarea de producción. La traducción ha sido utilizada en combinación con las claves pictóricas como un dispositivo que asegura la comprensión en la tarea de completar una oración. Asimismo, para obtener información acerca de la interlengua de los aprendices es preciso llevar a cabo una traducción, en este caso de la lengua materna de los mismos a la segunda lengua. Sin embargo, el problema que conlleva la traducción, como indican estos autores, es la transferencia o interferencia que puede aparecer como resultado de la misma.

La tercera técnica es la de imitación. Poco podemos decir de la misma. Ha sido utilizada hasta ahora en investigaciones centradas específicamente en el estudio de la adquisición léxica y no está claro lo precisa que esta técnica pueda ser.

Por último, la cuarta técnica es la de "completado de discurso", lo que Greenbaum y Quirk (1970) llaman "tests de composición". Utilizan el término "discurso" para referirse a un intervalo coherente de habla o escritura que contiene suficiente información para que el lector intuya el contexto situacional donde tuvo lugar.

Como nuestro interés se centra sólo en la lengua escrita no discutiremos las dos técnicas restantes, grabación de entrevistas y discurso espontáneo.

Teniendo en consideración todas las técnicas anteriormente mencionadas hemos elaborado tres tests separados. El primero (ver

apartado 3.3. Test nº1.) pretende obtener datos textuales útiles preliminares, y consiste en unas claves pictóricas, un dictado y una composición libre. A cada estudiante (de los cursos 2º a 5º) le fue asignado un número de forma que al año siguiente se pudo observar su evolución al volverle a someter al test, por supuesto exceptuando los alumnos de 5º curso que finalizaron sus estudios y los de 2º que provenían del 1º curso del año escolar anterior.

El segundo test ha evaluado a los estudiantes utilizando errores gramaticales que eran frecuentes en el primer test. Otro ejercicio era la traducción del español al árabe, pero el resultado fue nulo en el 97 % de los estudiantes, lo que podría ser debido al tiempo disponible -una hora y cuarenta y cinco minutos para cada test-, aunque nos inclinamos más a pensar que no están preparados para dicha actividad.

Un tercer test o encuesta, que incluye aspectos de los dos anteriores, pero que pretende evaluar las motivaciones y actitudes de los aprendices sobre la base de las características personales generales de estos, fue enviado a diversas instituciones educativas del país donde se enseña el árabe como L2. Esta encuesta es la base de un artículo que la autora del presente trabajo ha elaborado de forma conjunta con Salvador Peña.¹

3.3 TESTS UTILIZADOS.

A continuación reproducimos íntegramente los tests que acabamos de comentar en el apartado anterior.

¹ El estudiante de árabe en España y sus actitudes. Kinda Kharman y Salvador Peña. Cuadernos de Almenara nº 8 (1993), CantArabia.

PRIMER TEST

Esta encuesta es la realización de un trabajo de investigación sobre Análisis de Errores de los alumnos españoles en el aprendizaje del idioma árabe. Este trabajo no será evaluado por sus profesores.

Agradeciendo de antemano su colaboración.

1- Edad:

2- Sexo:

3- Nivel : 1° 2° 3° 4° 5°

4- ¿Cuánto hace que estudia árabe?

5- ¿Ha estudiado árabe en algún país árabe? Sí No

6- ¿Dónde?.....

7-¿Por cuánto tiempo?.....

8- ¿Tiene conocimiento de otro idioma? Sí No

9- En caso de ser la respuesta anterior afirmativa, responda escribiendo en cada casilla : Regular - Bien - Muy bien

idioma	escribir	hablar	entender	leer
francés				
inglés				
alemán				
otros				

10- ¿ Por qué estudia árabe ? (Se pueden marcar varias respuestas)

1- Para conocer su literatura y cultura.

2- Para viajar o vivir en algún país árabe.

3- Para hablar con árabes.

4- Como fuente de investigación.

5- Para leer textos religiosos.

7- Porque tiene familiares / amigos árabes.

8- Para aprender el idioma de sus padres.

9- Por desafío.

10- Por no poder ingresar en otra carrera.

11- Otras causas . ¿ Cuáles?

.....

Dictado

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Escriba en árabe diez líneas sobre el tema "UN DIA DE VACACIONES"

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

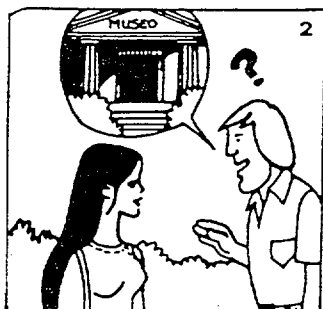
.....

.....

.....

.....

Describe en árabe la historia según indican los dibujos.



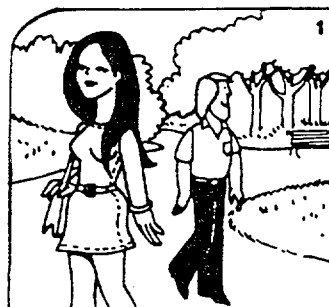
.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....



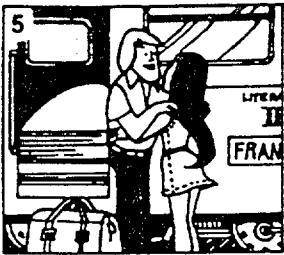
.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....



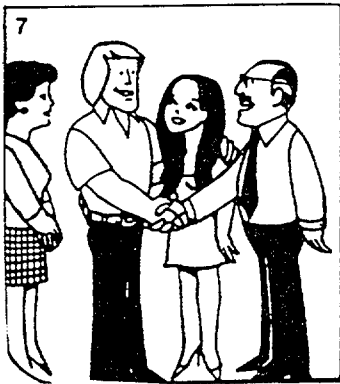
.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

SEGUNDO TEST

Esta encuesta es la realización de un trabajo de investigación sobre Análisis de Errores de alumnos españoles en el aprendizaje del idioma árabe. Este trabajo no será evaluado por sus profesores. Agradeciendo de antemano su colaboración.

1- Edad :

2- Sexo :

3- Nivel : 1º 2º 3º 4º 5º

4- ¿Cuánto hace que estudia árabe ?

5- ¿Ha estudiado el árabe en algún país árabe? Sí No

6- ¿Dónde?

7- ¿Por cuánto tiempo?

8- ¿Practica el árabe fuera de clase? Nunca Poco Bastante

9- ¿ Tiene conocimiento de otro idioma? Sí No

10- Escriba en cada casilla un 1 si es poco, y un 2 si es bastante.

Lengua

entiendo

leo

hablo

escribo

Lengua

entiendo

leo

hablo

escribo

Lengua

entiendo

leo

hablo

escribo

Lengua

entiendo

leo

hablo

escribo

11- ¿ Por qué estudia árabe?

.....
.....
.....

12- ¿ Cuáles son sus mayores dificultades en el árabe?

.....
.....
.....

1- Rellene los espacios en blanco cuando sea necesario, eligiendo, en su caso, la respuesta correcta entre las que se ofrecen para cada frase:

- ١- يستعمل الناس المدافئ الشتاء. (منذ - في - ب - لا شيء مما ذكر)
- ٢- نظافة واجبة. (هذه - لولا - ال - لا شيء مما ذكر).
- ٣- في يوم العطلة أحب أن أقرأ كتاباً. (أنا - أن - هنا - لا شيء مما ذكر)
- ٤- إن بتان مطيعتان. (هاتان - هذه - هاتين - تلك)
- ٥- أن صديقي منذ شهرين. (لا - إن - لم - لا شيء مما ذكر)
- ٦- قطعت ثمار البستان. (ال - في - هذا - لا شيء مما ذكر)
- ٧- دفتر معي ولا قلم. (عندما - لا - ليس - لم)
- ٨- سرت مطلع الفجر. (حتى - ب - في - لا شيء مما ذكر)
- ٩- تجري السفن بين غزة و اسكندرية. (بين - ال - في - لا شيء مما ذكر)
- ١٠- زرت دمشق وأعجبت أسواقها. (ال - ب - أنا - لا شيء مما ذكر)
- ١١- ذهبت أمس إلى المحكمة ، قمنا إجلالاً للقاضي. (هنا - هناك - عند - أو)
- ١٢- فكان فاكهاني قريب. (لا - ليس - ال - لا شيء مما ذكر)
- ١٣- تشكر الصحف محسنني الأمة. (ال - هذه - هو - لا شيء مما ذكر)
- ١٤- تجلس في مجرى الهواء تمرض. (إن - عند - لولا - لا شيء مما ذكر)
- ١٥- وفي اليوم التالي شاهدت آثار المدينة القديمة. (من - التي - لا شيء مما ذكر)
- ١٦- عندما أكون في الرباط أتمنى أن أرجع إلى فرنسا. (ال - أنا - لا شيء مما ذكر)
- ١٧- في الصيف ذهبت إلى البحر الأبيض المتوسط. (أنا - هو - لا شيء مما ذكر)
- ١٨- قطار سريع. (هذا - ال - هذه - لا شيء مما ذكر)
- ١٩- هذا هو كتاب محمد. (من - ال - لا شيء مما ذكر)
- ٢٠- مرضت استشر الطبيب. (إذا - من - ف - لا شيء مما ذكر)
- ٢١- غرست الحديقة برتقالاً. (ال - من - في - لا شيء مما ذكر)
- ٢٢- سكون رهيب مخيم على المدينة منكوبة. (ال - في - من - لا شيء مما ذكر)

2- Ordene las palabras para conseguir frases completas:

١- الشاطئ - الى - الأصدقاء - كل - أذهب - مع - كنت - يوم

٢- أسافر - عندما - عندي - فأنا - عطلة - ثلاثة أيام - يكون - يومان أو

٣- والداي - أنا - وأصدقائي - العرض - الى - دار - ذهبت

٤- يوم - نحن - هذا - نفعل - كل

٥- الاسباني - لأننا - الأكل - كثيراً - نحب

3-Escriba en la forma adecuada los verbos o sustantivos que están entre paréntesis, teniendo en cuenta el sujeto y el tiempo en que se realiza la acción, y añadiendo partícula, si es imprescindible.

١- أوراق الأشجار في الخريف . (سقط)

٢- إعطف على الأصغر. (أخ) "Tu hermano"

٣- على الرصيف وانظر يمينا و يسارا عند قطع الشارع. (سار)

٤- التجار بأمانتهم . (ربح)

٥- أريد السباحة . (حَسَن)

٦- الفلاح قمحة وباعه، ثم اشترى ببعض ثمنه ما يحتاج اليه. (جنى)

٧- سافرت الى البتراء و..... الطقس حاراً . (كان)

٨- جاء سعيد . (أب)

٩- في الصيف الماضي، كما في كل صيفأهلي الى دارنا في الجبال (سافر)

١٠- العمال لم (اشتغل)

4- Complete las siguientes frases:

- ١- إن سافرت
- ٢- بقي من الزمن دقائق (Hay que añadir un numeral)
- ٣- إذا نجحت
- ٤- بالمستشفى سريراً (Hay que añadir un numeral)
- ٥- عندما
- ٦- وبعد ذلك كنا نأكل في المطعم (Hay que añadir un adjetivo)
- ٧- قبض الشرطي على لصاً (Un numeral)
- ٨- مَنْ رَزَع
- ٩- القصور (Hay que añadir un adjetivo)
- ١٠- ذهب إلى أماكن قديمة و (Hay que añadir un adjetivo)

5- Vocalice las siguientes frases y añade el "alif ocioso", cuando sea necesario.

- ١- يمازح أحدنا الآخر .
- ٢- إشتريت منزل يقع على ربوة .
- ٣- أكرم المدير الفائزات .
- ٤- كان نظام الحكم في تونس ملكي قبل الاستقلال .
- ٥- رفع أحدهم صوته متألم .
- ٦- إشتريت ثلاثة كتب .
- ٧- كأن القطار سهم .
- ٨- ينتقمون منّا بالسجن فالتعذيب، ثم القتل .
- ٩- إنَّ الحياة تتراءى لنا عجوز عابسة .
- ١٠- أعجبني جواب تلميذة نجيبة .
- ١١- ملئَتْ له ذهب خالص .
- ١٢- تشجّع صديقنا خالد .

6- Traducir al árabe:

Cuando estoy de vacaciones, voy a la playa con mi familia, excepto con mi hermana que tiene que trabajar durante el verano. Solemos ir a Alicante y una de las cosas que más me gustan es mirar los barcos que se acercan al puerto. Allí conocí dos simpáticas amigas el verano pasado, en el café al que suelo ir a tomar un refresco cuando tengo sed. La tarde la paso viendo la televisión con mi abuela para hacerle compañía. Me gusta mucho salir por la noche con mis dos amigas. Por eso preparo pronto la cena para toda la familia.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شكراً لتعاونكم

3.4. FUENTES DE DATOS.

Los datos han sido recogidos mediante los dos tests anteriormente mencionados a partir de estudiantes españoles matriculados en los Departamentos de Árabe de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad Complutense de Madrid. La muestra del presente estudio es de 100 alumnos en total, de los cursos 2º, 3º, 4º y 5º. Todos los estudiantes son hablantes nativos de español. Muchos de ellos han estudiado árabe en Departamentos de la Universidad donde el aprendizaje de reglas gramaticales y vocabulario a través de la memorización, junto con la traducción al español, han sido de mayor importancia que la producción verbal y escrita del lenguaje. Setenta y tres de los cien estudiantes han sido expuestos a uno o más dialectos del árabe, ya sea en cursos dentro del propio Departamento o en algún país árabe, por tiempos que oscilan entre un mes de curso intensivo de verano y un año de estudios. La tabla 1 incluye un resumen de estos datos específicos.

Tabla 1.

Dialecto:	0-2 meses	2-4 meses	4-12 meses	TOTAL
Sirio	1	1	0	2
Jordano	4	3	0	7
Egipcio	5	1	0	6
Marroquí	16	3	0	19
Tunecino	18	7	2	27

Dado el hecho de que el principal objetivo de nuestro estudio es ofrecer una explicación plausible de las principales desviaciones sintácticas y semánticas cometidas por los estudiantes, sus composiciones escritas forman el corpus de datos básico. Hemos ignorado el dictado en el primer test, poniendo más énfasis en los datos del ejercicio de composición.

Los datos fueron recogidos en 1991 y 1992. La extensión de los datos obtenidos en el ejercicio de composición (ochenta y tres ejercicios en total), varía entre dos y diez líneas. Los textos han sido corregidos por cinco profesores de árabe jordanos y palestinos, procedentes en su mayoría de Universidades públicas y privadas de Jordania. Fueron consultados fundamentalmente con el objeto de identificar errores, es decir, juzgar si determinados elementos y desviaciones son de especial gravedad, sobre todo en lo referente a los elementos léxicos. Es importante mencionar que las actitudes hacia estos tests juegan un papel muy importante en los resultados de este estudio, sobre todo en el caso de aquellos estudiantes que no dieron ninguna importancia a los mismos y no los tomaron en serio. Su actitud negativa se aprecia en los ejercicios de traducción y composición. Por supuesto, esto se ha dado sólo en una pequeña proporción de los alumnos.

3.5. ANÁLISIS DE DATOS.

Con el objeto de analizar los datos recogidos, hemos procedido en primer lugar a examinar y describir los tipos de errores cometidos por los estudiantes en su producción escrita, de acuerdo con la secuencia siguiente: a) identificación de errores, b) clasificación de errores según

los niveles lingüísticos y c) explicación de las posibles causas de los errores. Veámoslo en detalle.

a) Identificación de errores.

Los errores lo son siempre en referencia a la norma que han violado. La norma según la cual los errores han sido identificados es el "Árabe Moderno Standard", es decir la lengua de comunicación escrita y la forma utilizada en discursos, lecturas, así como en la radio y la televisión (Panos y Ruzic, 1983; Altoma, 1969). Además, la identificación de los errores no ha sido una tarea difícil, dado el hecho de que la investigadora es hablante nativa de árabe. Como Gordon Taylor hace notar: *"un buen analista, operando en el estructuralismo estándar, debería por tanto ser capaz de delimitar, basándose en sus propios conocimientos de la lengua, lo que falta en un texto así como la exactitud o corrección de lo que esté en el texto"* (1986). Otros factores que ayudan en la identificación de errores son el contexto y la familiaridad de la investigadora con el entorno cultural de los sujetos, en la medida que aportan información acerca de lo que estos intentan decir en la mayoría de los casos. Hemos recogido para el estudio únicamente los errores que ocurrían cinco o más veces. Algunos tests han sido completamente ignorados por resultar totalmente incomprensibles para la investigadora. Los errores de ortografía también han sido ignorados.

b) Clasificación de errores.

Los errores han sido clasificados en dos tipos principales: Errores gramaticales y errores léxicos. Las producciones erróneas de los sujetos

han sido clasificadas sobre la base de la categoría gramatical respecto de la cual se produce el error. Los enunciados incorrectos que contienen más de un error han sido transcritos tantas veces como errores contuviesen.

Los errores gramaticales han sido agrupados bajo doce apartados diferentes y subcategorizados posteriormente. Por su parte los errores léxicos han sido subcategorizados como sigue:

1. Elección errónea del léxico.
2. Errores léxico-sintácticos.
3. Errores semánticos.

c) Clasificación y explicación de los errores.

En cuanto al modo de clasificación hemos adoptado dos grandes dimensiones: interlengua e intralengua. Veremos esta clasificación con todo detalle en el capítulo 4, dedicado al análisis de errores léxicos.

Los dos capítulos siguientes discuten los errores léxicos y gramaticales que han sido identificados en los datos analizados. Todos los ejemplos ilustrativos que hemos usado en este trabajo han sido tomados de los tests de los estudiantes. Cada ejemplo va seguido por su forma árabe correcta y por la traducción de ésta al español.

CAPÍTULO 4

APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE ERRORES LÉXICOS

4.1. INTRODUCCIÓN

Si observamos los estudios de Lingüística Aplicada a lo largo de los años, nos damos cuenta de la escasa o nula importancia que se ha concedido al estudio del vocabulario. Esto ha sido así debido a la postura de la mayor parte de los lingüistas, los cuales han seguido a Chomsky en su idea de que la gramática era el único aspecto del lenguaje que merecía un estudio serio y científico.

En este sentido Sonaiya (1988) ha señalado algunas de las posibles causas de esta actitud:

1- La errónea concepción que, sobre determinados aspectos del lenguaje, se ha mantenido tradicionalmente tanto en la gramática como en el léxico.

2- El hecho de que los investigadores de lingüística aplicada hayan otorgado un papel más relevante a los estudios gramaticales en detrimento de los léxicos. Flynn (1987) y Lust (1981) nos ofrecen un ejemplo evidente de este punto, si consideramos que estos dos lingüistas han centrado su investigación en la búsqueda de las propiedades universales de la gramática (véase Sonaiya).

Desgraciadamente hasta ahora, los profesores siguen manteniendo esta postura, a pesar de que se han llevado a cabo diferentes estudios que prueban cómo los estudiantes de idiomas extranjeros casi siempre mantienen que la adquisición del vocabulario es uno de los aspectos más difíciles del aprendizaje. Sin embargo, desde hace pocos años, la falta de

investigaciones sobre adquisición de vocabulario y su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje ha llamado la atención de algunos lingüistas como Richards (1980), que afirma que a la enseñanza y al aprendizaje del vocabulario nunca se le concedió la misma importancia que a otras materias, como por ejemplo, el concepto gramatical o el análisis comparativo, etc. Incluso Laufer (1986) afirma en su artículo sobre los cambios de actitud hacia la adquisición del vocabulario, que si se examinan los artículos y las obras clásicas en lingüística, se puede ver cómo el estudio del vocabulario ha sido discriminado tradicionalmente.

No obstante, esto no quiere decir que la situación no haya cambiado, sobre todo teniendo en cuenta que recientemente se ha desarrollado un gran interés por algunos campos relacionados con el léxico, como son los estudios sobre computadores y lexicografía. Pero respecto a la escasa investigación realizada, Meara (1980) afirma que a menudo se trata de trabajos *"atheoretical and asystematic"* o simplemente de estudios sobre el desarrollo de los instrumentos mnemotécnicos para facilitar a los alumnos la adquisición de terminos léxicos de la lengua meta.

A la luz de este tipo de investigaciones, Meara advierte contra la práctica según la cual el léxico es presentado al alumno en forma de palabras equivalentes en las dos lenguas. Por nuestra parte, pretendemos demostrar con nuestro trabajo que a menudo no existe la correspondencia "uno a uno" entre los términos léxicos de dos lenguas distintas -en este caso árabe/español- o incluso entre lenguas que proceden de un mismo tronco.

A pesar de esta falta de interés y falta de método en el estudio de la adquisición de vocabulario, debe mencionarse que los investigadores de técnicas de enseñanza son probablemente quienes más discuten sobre el área del vocabulario. Crow (1986), por ejemplo, estima que hay dos procedimientos diferentes que son necesarios en el proceso de adquisición del vocabulario: 1) la enseñanza del léxico por campo semántico, en lugar del desarrollo palabra por palabra, y 2) la enseñanza del vocabulario en un contexto. De hecho, Crow, a través de esto, aplicó la observación de Yorio (1971). Este último insiste sobre la necesidad de enseñar las palabras en situaciones de significado real o *"en relación con otras palabras gramatical o semánticamente relacionadas con ellas."* Como veremos después, la importancia de la relación que existe entre los términos léxico-gramaticales árabes se manifiesta en el análisis de los errores que los alumnos cometen en lo que concierne al sistema de derivación en árabe.

Como he dicho anteriormente, la necesidad de desarrollar programas educativos por ordenador para la enseñanza de segundas lenguas obligó a los lingüistas a replantearse cómo debe explicarse el significado de las palabras. Ballmer y Brennenstuhl (1981) han dedicado muchos trabajos al estudio de la palabra y de su relación con otras. Ambos observan según cita Sonaiya:

"Conocer el significado de las frases es conocer su estructura y cómo esta estructura se usa para interpretar la frase con respecto a las palabras que la constituyen. Conocer el significado de cada palabra es conocer su relación semántica: sus similitudes y sus diferencias; sus

implicaciones, sus presuposiciones. Para aprender, usar y enseñar una lengua, es básica la habilidad para juzgar estas relaciones." (419)

Esta misma idea de relación fue desarrollada más tarde por Gairns y Redman, quienes enfatizaron este criterio en la tarea del aprendiz que adquiere una segunda lengua. Ambos afirman que, para comprender el significado de una palabra, *"el estudiante debe saber no sólo a qué se refiere, sino también donde están los límites que la separan de otras palabras cuyo significado las relaciona con ella"*.

Por último, conviene citar también la existencia de algunos estudios que han tenido como objeto el léxico, pensemos por ejemplo en los trabajos de Miller (1978) y Bland (1987).

De lo mencionado anteriormente, podemos deducir que:

1) Debe concederse más importancia a la enseñanza de vocabulario, de acuerdo con la observación según la cual el aprendiz del idioma tiene dificultad en la adquisición del vocabulario y en llegar a ser capaz de utilizarlo.

2) Del reconocimiento del hecho de que el significado de las palabras no puede ser entendido a menos que éstas se pongan en relación con otras, surge la necesidad de una aproximación más sistemática para enseñar el vocabulario. Las palabras no pueden seguir tratándose simplemente como pares de traducción.

Preocupaciones de este tipo son las que conforman el punto principal de esta introducción.

Varios son los objetivos que pretendemos cubrir en este capítulo:

- Demostrar que un buen número de errores cometidos por estudiantes de idiomas son de naturaleza léxica .
- Probar que el léxico es un sistema altamente organizado y que determina la estructura sintáctica de las frases en las que aparece. En este sentido, la correlación entre la forma y el significado dentro del sistema derivativo del árabe resulta esencial para nuestro trabajo.
- Estudiar la naturaleza y los efectos de los errores causados por la diglosia, tal como se da en la lengua árabe.
- Indagar sobre la relevancia de los datos para analizar la naturaleza de los errores léxicos desde una perspectiva que abarque factores múltiples.

Antes de discutir los criterios sobre los que hemos clasificado los errores, queremos empezar definiendo qué entendemos por análisis léxico, diferenciándolo del análisis semántico. Quizá no sea fácil determinar dónde acaba el análisis semántico y dónde empieza el léxico, pero nuestra intención aquí no es entrar en detalles, ya que creemos que este concepto ha sido discutido en profundidad por Sonaiya (1988).

En adelante, cuando nos refiramos al análisis léxico, estaremos hablando de un análisis que incorpora no sólo el significado de una

palabra independientemente de su contexto, sino también información que contribuya de alguna manera al conocimiento pleno de la palabra. Este tipo de información trata de "*funciones, asociaciones, connotaciones y presuposiciones*" (Sonaiya, 1988).

En cambio, cuando hablemos de análisis semántico, nos estaremos refiriendo a la definición de Sonaiya: es el análisis de una palabra que tiene que ver específicamente con su significado, independientemente del contexto de la palabra.

4.2. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE ERRORES.

Para analizar los errores recogidos, hemos examinado y descrito el tipo de errores cometidos por los estudiantes en sus trabajos de lengua árabe escrita. Esto se ha llevado a cabo de la siguiente manera:

- a) Identificación de errores.
- b) Clasificación de errores en categorías lingüísticas.
- c) Explicación de las posibles causas.

Los errores no son relativos a una norma. La norma según la cual los errores se identifican como tales es la del árabe en su registro "clásico". El reconocer los errores no ha sido en general difícil. El contexto y la familiaridad de la investigadora con el entorno cultural de los alumnos han proporcionado información respecto a lo que los estudiantes querían decir en la mayoría de los casos.

Sin embargo algunos de los textos se han ignorado totalmente debido a que su contenido es tan caótico que resulta incomprensible. Los errores relacionados con la ortografía y los errores no sistemáticos se han ignorado también aquí. En cuanto al modo de clasificación, hemos adoptado dos grandes dimensiones:

- 1) INTER-LENGUA O INTERFERENCIA.
- 2) INTRA-LENGUA O EVOLUTIVO.

De este modo, cada dimensión queda subcategorizada; sin embargo, la distinción entre las diferentes causas de errores no es tajante. "*Nadie*

puede pretender conocer con precisión qué causa un error concreto" (Abbot, 1980).

De hecho, una explicación única de la causa exacta de cada error es casi imposible de conseguir. Sólo aduciremos aquí la explicación relativa al lenguaje idiosincrásico. Es relevante para nuestro tema porque describe el idioma del estudiante.

Nuestra aproximación a los análisis de errores léxicos no se centra en factores psicolingüísticos (Doca, 1981). Aunque creemos que la contribución de Doca a la lingüística es de gran importancia, se puede argüir que no aporta mucho señalar simplemente las fuentes psicolingüísticas de los errores del estudiante de idiomas.

Mi opinión es que los estudios de las fuentes de errores que los investigadores de adquisición de segundas lenguas han realizado, no han tenido un impacto notable en la enseñanza de idiomas, y tampoco han contribuido demasiado al desarrollo de la teoría lingüística. Una razón posible es que es difícil definir cuál es la fuente de un error determinado. Un ejemplo que podemos apuntar en este sentido es el siguiente:

يعجبني السفارة إلى بلدان جيران .

Me gusta viajar a países vecinos.

El problema está en la palabra جيران "vecinos" ya que no sabemos dónde clasificar este tipo de error. De hecho, caben aquí dos interpretaciones: si el estudiante tenía en mente "vecinos" en su lengua como sustantivo, y no como adjetivo (que en árabe son dos palabras

distintas) y tradujo literalmente, podría clasificarse como error de interferencia L₁, pero si el estudiante trataba de decir مجاورة "colindante" y no fue capaz de derivar la forma correcta, entonces deberíamos considerar este error como un error de intra-lengua, es decir, debido a la interferencia de aspectos adquiridos previamente.

Creemos que la última interpretación es la más probable ya que el alumno cometió un error similar en la misma frase, nos referimos a السفارة "viaje de embajada" usado en lugar de السفر "viajar".

El ejemplo anterior muestra claramente por qué hemos restringido el procedimiento de clasificación a dos grandes dimensiones: INTRA-LENGUA e INTER-LENGUA.

En este sentido nuestra introducción es extremadamente importante, pues subraya las subcategorías sobre las que nos basaremos en la clasificación de errores.

Como se observará en los datos estudiados más adelante, el tipo más frecuente de errores ha resultado ser de interferencia, o sea, errores que resultan de la transferencia del conocimiento lingüístico adquirido por el alumno precisamente a través de la enseñanza.

Esta tradición del análisis de errores fue inspirada por Lado (1957):

"Los individuos tienden a transferir la forma, el significado y las distribuciones de ambos en la lengua y cultura nativas a la lengua y cultura extranjera."

Los errores de este tipo (inter-lengua e intra-lengua) son analizados y subcategorizados en este capítulo de la siguiente manera:

1) Los errores de inter-lengua son el resultado directo de la interferencia de L₁. Los errores de interferencia léxica son el resultado de la traducción literal del español. Esto se reflejó de tres maneras:

a- Sustitución de palabra por palabra, por ejemplo:

Error: أريدكون مع أهلي .

Traducción: Quiero estar con mi familia.

b- Sustitución de una palabra por la transcripción en letras árabes de la palabra en español. Por ejemplo:

Error: ذهبنا إلى الباية .

Traducción: Fuimos al valle .

c-Traducción literal de sintagmas (habitualmente proverbios o modismos).

Error: ما عندي حلم .

Traducción: No tengo sueño.

2) Los errores de intra-lengua son aquellos que reflejan las características generales de las reglas del aprendizaje, como, por ejemplo, la sobregeneralización, aplicación incompleta de las reglas y fracaso en el aprendizaje de las condiciones bajo las que se aplican dichas reglas. Los errores de intra-lengua se clasifican en tres tipos principales:

a- Errores que son el resultado de la equivocación de un concepto, donde dicho concepto se expresa por un único término en la lengua materna y por dos o más términos en la lengua aprendida. El alumno generalmente no es capaz de averiguar qué porción del concepto global cubre cada término léxico en la aprendida. Ejemplo: El verbo "cubrir" se expresa con dos términos en árabe, cada uno de los cuales se usa en diferentes contextos.

b- Errores que son el resultado de una aplicación incompleta de conceptos adquiridos previamente debido a que el sistema general de flexión (creación de vocabulario) es, como lengua semítica, fundamentalmente distinto del indoeuropeo.

Este tipo de errores se refleja en el modo de deformar una palabra. Aquí nos encontramos con un problema de memoria. Se puede ver claramente que la palabra en cuestión existe realmente en la memoria de los estudiantes, pero cuando llega el momento de reflejarla de forma escrita, éstos fallan al aplicar la regla. Este tipo de errores se observa frecuentemente en las palabras derivadas.

Error: في المساء نكتب رسالة طول .

Corrección: أكتب في المساء رسالة مطولة .

Traducción: Por la tarde escribimos una carta larga.

c- Errores resultantes del hecho de que la lengua árabe es de naturaleza diglósica, es decir, las palabras tienen más de un sinónimo, pero cada una tiene diferentes connotaciones y usos. También se encuentran

palabras arcaicas, término que utilizaremos desde este momento para referirnos a palabras que han caído en desuso (palabras procedentes de manuscritos, poesía antigua, etc.). Las consideramos errores porque obstaculizan el proceso de comunicación. Volveremos sobre este punto más adelante.

Error: في الليل القمر يصبح ممكور مثل الشمس .

Corrección: يصبح القمر في الليل أحمر كالشمس .

Traducción: Por la noche la luna parece roja como el sol.

Siguiendo el análisis de errores presentado arriba, se verá en la sección siguiente que estas propiedades permiten a los estudiantes ver los diversos tipos de errores y les ayudan a estudiar dichos errores desde el ángulo de un experto que interviniera en el proceso de adquisición de la lengua en cuestión.

4.3 ELECCIÓN ERRONEA DEL LÉXICO.

Los errores identificados en esta sección son relativos a la elección del léxico. Son denominados léxicos porque conciernen acerca de las interrelaciones entre palabras. Vamos a prestar atención a pares léxicos. Nuestra intención es determinar dónde se fijan los límites de una palabra particular y dónde comienza el dominio de la siguiente.

Este aspecto es importante porque hace referencia a cómo se aprende la estructura del léxico. Es claro que la estructura del léxico es aprendida al nivel de palabras individuales.

La elección errónea de los elementos léxicos es el área más problemática en el uso del vocabulario por parte de los estudiantes españoles. En su mayor parte esta elección errónea es el resultado de un defectuoso proceso didáctico del léxico, en el cual el léxico no se aprende en términos globales. Es necesario especificar con exactitud las dimensiones por las cuales una palabra se considera poseedora de una aplicación más limitada o más amplia que otra palabra, especialmente cuando el concepto se expresa en español con un solo elemento léxico y con dos o más elementos en árabe. Así, nos centraremos en esos aspectos del significado de las palabras que sólo sirven para distinguir elementos particulares, comparando pares léxicos. Finalmente, antes de comenzar haremos un inciso sobre el número de elementos léxicos analizados en este trabajo. Aunque sólo unos pocos elementos van a ser discutidos, no se debe considerar que esto invalida las conclusiones a las que se ha llegado en este trabajo. La cuestión principal aquí es demostrar la aproximación propuesta para el análisis de los elementos léxicos, en

lugar de llevar a cabo el análisis de un gran número de esos elementos. No tenemos la intención de escribir un diccionario. Hemos analizado los errores que aparecen frecuentemente en la redacciones de los estudiantes de árabe y, consecuentemente, hemos reconocido que estos errores suponen, de hecho, el mayor grado de dificultad para el que aprende una lengua, dado que los errores requieren del estudiante que adquiriera ciertas clases de distinciones conceptuales que no había hecho en la lengua ya aprendida. Este uso impropio de los elementos léxicos podría deberse a factores de intralengua, ya que la mayor parte de ellos demuestran que los estudiantes desconocen el significado global del elemento léxico. Los métodos de enseñanza inadecuados son los factores que más contribuyen a ello.

A continuación pasaremos a analizar un conjunto de errores léxicos pertenecientes a redacciones de alumnos de segundo curso, los cuales son una muestra representativa del total de los detectados.

La elección errónea del léxico es frecuente y los fragmentos de las redacciones de estudiantes españoles que damos a continuación son ilustración de ello:

Error [1] سنذهب إلى السينما/نرى فيلماً .

Error [2] وفي المساء نظرت فيلماً مع صديقي .

Error [3] لما عندي عطلة أذهب إلى الجبل لأشاهد أصدقائي .

Error [4] بعد ذلك دخلنا في القهوة/نأخذ الأكل .

Error [5] بعدين/إحتسينا الماء .

Error [6] حبيبي ليس/لذيذ لأنه ليس الرجل عالي .

Error [7] كان الأكل جيد وحلو جداً .

Análisis de los errores:

1. - يرى، يشاهد، ينظر

1.a. Error: سنذهب إلى السينما/نرى فيلماً.

Corrección: سنذهب إلى دار العرض لنشاهد شريط العرض.

Traducción: Luego iremos al cine para ver una película.

1.b. Error: في المساء نظرت فيلماً مع صديقي .

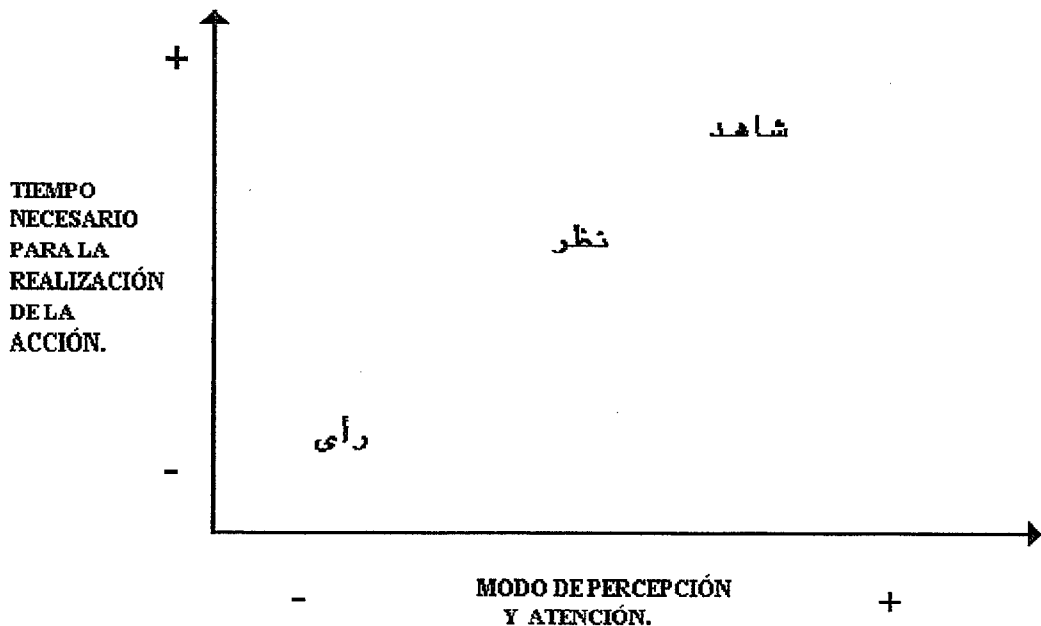
Corrección: في المساء شاهدت شريط عرض مع صديقي.

Traducción: Por la noche vi una película con mi amigo.

1.c. Error: لما عندي عطلة أذهب إلى الجبل لأشاهد أصدقائي .

Corrección: في العطلة، أذهب إلى الجبل لرؤية أصدقائي.

Traducción: Cuando tengo vacaciones voy a la montaña para ver a mis amigos.



Modelos de usos correctos de شاهد

1. شاهد شريط عرض.

Ver una película.

2. شاهد التلفاز.

Ver la televisión.

3. شاهد المباراة.

Ver un partido.

4. شاهد المسرحية.

Ver una obra de teatro.

5. شاهد القضية.

Asistir a un juicio.

6. شاهد معالم المدينة.

Visitar/ver los monumentos de la ciudad.

7. شاهد الآثار.

Visitar las ruinas.

Modelos de usos correctos de رأى

1. رأى رؤية.

Tuve una visión.

2. رأى رجلاً ماراً.

Ver (cualquier objeto o suceso espontáneamente).

("Vi a un hombre pasando")

3. رأى الطائرة.

Vi un avión. (en el caso de que lo veamos en movimiento)

Modelos de usos correctos de نظر

1. لقد أنظر به _ تأمله بعينه / نظرفي القضية

Examiné el caso/juicio (contemplar por sí mismo, con detenimiento...contempló con sus propios ojos).

2. نظر إلى الفتاه

Miró a la chica.

3. نظر إلى اللوحة الفنية

Miró el cuadro.

4. هوينظر حوله : كان يكثر النظر

Mira alrededor de él (mira fijamente).

Discusión:

رأى , شاهد , نظر y occupy secciones superpuestas del campo léxico que hemos tratado. Lo que tenemos en el esquema léxico anterior es un espacio que representa una continuidad y los elementos pueden ser vistos como poseedores, en mayor o menor grado, de una propiedad determinada. Los tres verbos difieren con respecto a las dimensiones a las que hemos calificado de "tiempo" y "modo de percepción", y entre ambos hallamos una correlación positiva.

La dimensión de "tiempo" representa el período que puede ocupar la acción. Los hablantes nativos han reaccionado ante los errores relativos al periodo en que رأى , شاهد , نظر tienen lugar, considerándolos comprensibles, teniendo en cuenta que la estructura del espacio semántico en el que están contenidos no tiene un espacio claramente restringido, y se puede pensar que, en esa estructura habrá casos donde solamente uno de los verbos será el apropiado, por ejemplo: شاهدت المسرحية , y otros casos en que los demás podrán ser aceptados,

dependiendo de lo que el hablante intenta comunicar, dar a entender con su mensaje:

رأيت الفتاة o نظرت إلى الفتاة

Como hemos indicado en el esquema léxico anterior, رأى ocupa un período considerablemente más corto que نظر o شاهد. Esta observación puede confirmarse si nos referimos a las palabras derivadas de estos verbos. Tomemos por ejemplo el verbo رأى. Este verbo tiene la misma raíz que palabras como رؤية "visión" و تراءى "tener visiones", donde el tiempo necesario para que estos acontecimientos se realicen es muy corto en comparación con otros verbos, como شاهد, que tiene la misma raíz que palabras como مشهد "acto", شاهد "testigo", يشهد "testificar". Todas estas palabras se refieren a una acción que necesita ser percibida, examinada, que permite obtener una conclusión, etc. En este sentido, شاهد es llamado así porque es el individuo que ha visto supuestamente la mayor parte de un acontecimiento completo. Del mismo modo una palabra como مشهد que implica una acción completa que engloba otros sucesos en los cuales otras acciones se realizan. Así, el tiempo empleado es considerablemente más largo que el empleado por رأى.

Respecto a la otra dimensión, denominada "modo de percepción", pensamos que es más crucial que la del tiempo. En la segunda dimensión el modo en el que la acción fue percibida está progresivamente graduado desde "ver" hasta el otro polo que es "percibir". La distinción fundamental entre los dos verbos mencionados anteriormente se obtuvo por la consulta de tres diccionarios árabes:

(لمعجم الوسيط، المنجد، أقرب الموارد)

La información obtenida, que sirve para distinguir esos elementos, es similar en la definición dada para cada uno de los verbos. Pero cuando acudimos a consultar el diccionario de Corriente, las definiciones no estaban expresadas de un modo detallado.

Comencemos por profundizar en el análisis de cada verbo por separado. رأى se define en el diccionario المعجم الوسيط y أقرب الموارد como "ver con el sentido de la vista"

رأى : رؤية أبصره بحاسة البصر.

شاهد : عاينه ، حضره ، الإدراك بإحدى الحواس الظاهرة أو الباطنة.

تأمله بعينه (meditar con su propio ojo) "contemplar por uno mismo" نظر . Cuando los casos de رأى y نظر son tomados juntos, hallamos que ambos verbos comparten la característica de أبصر "mirar"; sin embargo, نظر tiene un elemento que lo diferencia de رأى que es el de la "contemplación" تأمل . Así, los hablantes nativos no consideran como graves los errores que observamos en las frases نظر إلى y رأى الطائفة porque نظر expresa un modo diferente en el que el agente mira los objetos.

La dimensión "modo" no sólo representa el estado mental del agente con respecto a su estado psicológico, sino que también define qué objeto y acontecimiento debe ser asociado a cada verbo.

A menudo es difícil ver con claridad las diferencias de significado que existen entre dos palabras dadas a partir de las definiciones que se dan de éstas en diferentes diccionarios.

Estas son las definiciones de mirar y ver en el "Nuevo diccionario" de Corriente (1988), al que debemos de estar agradecidos por ser el más completo de que gozamos en español, a pesar de las carencias que lógicamente tiene.

<u>mirar</u>	نظر - نظر / منظر (إلى) تطلع إلى قصد - قصده / إلى قدره إعتبره قابل واجه جاذي ، خص ... الخ
<u>mirarse</u>	شاهد نفسه (في مرآة أو مثلها) نظر - بعضهم إلى بعض
<u>ver</u>	رأى / رؤية قابل تقابل مع / النظر - نظر في / راجع حاول ، انتوى - هات ... الخ

Cuando un estudiante español quiere saber cómo expresar el término "ver" en árabe, se encuentra en una situación complicada, especialmente al encontrar شاهد y نظر o رأى y نظر bajo una misma voz. ¿Cuál elegir entonces?

Por ejemplo, en la voz "mirarse" del diccionario de Corriente se lee la expresión شاهد نفسه في المرآة que debería ser sustituida por la expresión más frecuente تراعى في المرآة أي نظر فيها , que proviene del diccionario Aqrab al-Mawarid. Así, شاهد نفسه في المرآة significa "mirarse muy detenidamente en el espejo, deleitarse en la contemplación de uno mismo". La expresión رأى نفسه في المرآة vendría a equivaler al español "mirarse en el espejo".

Es posible intercambiar los verbos hasta cierto punto نظر y رأى pero no شاهد y رأى ni شاهد y نظر. Errores que supusieran la confusión de esos términos serían siempre considerados por los hablantes nativos como graves. Dado que el espacio conceptual está claramente dividido entre رأى y نظر, por un lado y شاهد por otro, utilizar un verbo cuando es otro el que debe ser empleado es categóricamente erróneo. El tipo de análisis llevado a cabo aquí pone de manifiesto la reacción observada en el hablante nativo ante dicho error.

2. - أخذ / تناول

Error: بعد ذلك دخلنا في القهوة/نأخذ الطعام .

Corrección: بعد ذلك دخلنا المقهى لتناول الطعام

Traducción: Y después entramos en la cafetería para comer (tomar la comida).

A pesar de que los valores semánticos de los dos verbos coinciden exactamente con los del español "coger - tomar", resulta obvio al examinar el error de la 1ª frase que el estudiante conoce el hecho de la existencia de los verbos تناول y أخذ, que coinciden en una parte de su campo semántico; sin embargo comete el error de no atribuir a تناول el rasgo léxico de "comer", que no forma parte del campo léxico de أخذ, que significa "coger".

La relación entre تناول y أخذ puede representarse de la manera siguiente: ambos verbos contienen la idea de "coger" pero sólo uno, que es تناول puede incluir el significado de "comer" (nunca de beber, al contrario que en español).

أخذ الطعام no significa "comer", la acción aquí se limita a "coger", mientras que si decimos تناول الطعام , esta frase puede incluir dos significados diferentes: "tomó = comió (la comida)" o "cogió la comida". Está claro que la fuente del error es el conocimiento incompleto del significado global del término.

Esta es la ventaja que nos ofrece el examinar las palabras por parejas. Uno puede examinar los usos de cada palabra, y eso nos conduce a un entendimiento preciso de las diferencias que hay entre las dos palabras consideradas. Cuando las palabras se toman juntas, toda la información que se va recopilando para diferenciarlas nos permite identificarlas por completo.

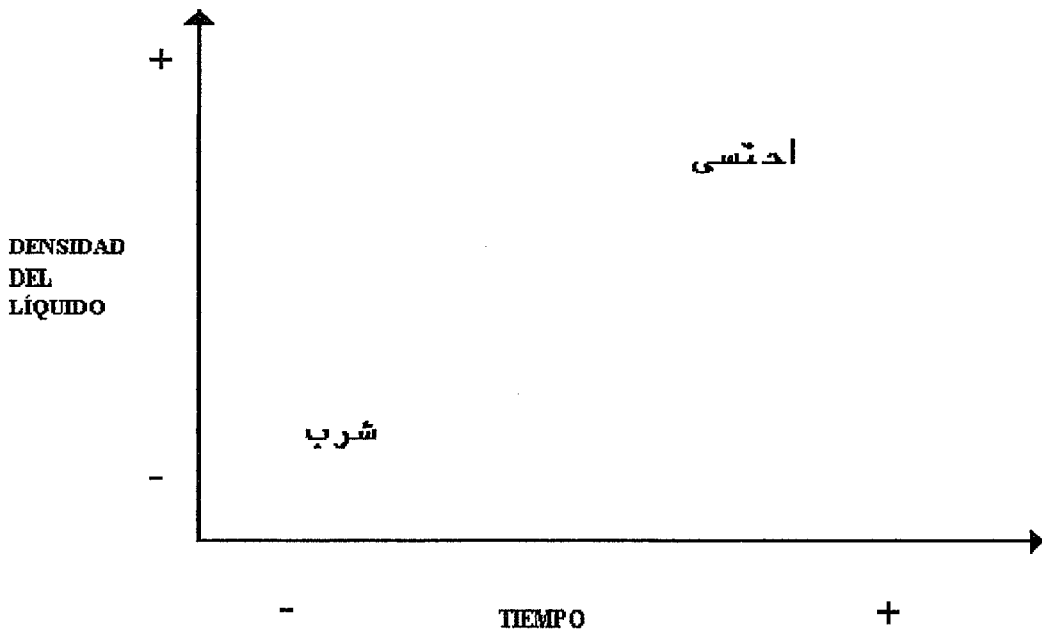
3.- احتسى / شرب

Error¹: بعدين /حتسنا الماء

Corrección: وفيما بعد شربنا الماء

Traducción: Luego bebimos agua.

¹Trataremos sobre esta palabra más adelante, en la sección de diglosia.



La distinción fundamental entre este par de elementos léxicos es la siguiente: **احتسى** se utiliza cuando nos referimos a la acción de beber líquidos condensados o cuando los líquidos contienen trozos de cualquier clase de comida (verdura, cereales, carne, pasta, etc.) mientras que **شرب**, "beber", se refiere a bebidas ligeras como agua, zumo, bebidas alcohólicas, etc.

Por ejemplo:

1- يشرب الطفل الحليب

El niño bebe leche.

2- كان رجل يشرب الخمر

Un hombre estaba bebiendo vino.

3- شربت الفتاة عصير البرتقال

La chica bebió zumo de naranja.

4- احتست العائلة المرق الذي أعدته الجدة

La familia comió (tomó) la sopa que había preparado la abuela.

Sin embargo, hay una distinción más profunda entre ambos verbos que tiene que ver con la presuposición de que el verbo يحتسي contiene la idea de que la acción de beber es más larga.

Esto explica la existencia de oraciones como las siguientes:

5- (حسا) احتسى الطائر الماء . (تناوله بمنقاره)

El pájaro bebió agua (la tomó con el pico) (المعجم الوسيط)

6- قال الجوهرى : وتحساه في مهله . (شربه شيئاً بعد شيء)

Dijo al-Yawahiri: bebió con calma, (es decir, bebió poco a poco).
(أقرب الموارد)

El objeto en la nº 5 es agua, pero el verbo احتسى que aparece en esta frase se usa por referirse a un período de tiempo en el que se prolonga la acción de beber. "El hombre 'comió, tomó' la sopa" debe ser traducido como que la tomó sorbo a sorbo.

Como se habrá observado, la traducción del verbo احتسى ocupa parcialmente en español el campo semántico del verbo comer: "comer, sopa / comer yogur".

Finalmente, el campo léxico de شرب se extiende a líquidos como el agua, dependiendo de los dos elementos representados en el esquema léxico: el tiempo y la densidad de líquido a la vez. El tipo de análisis presentado aquí da cuenta de este procedimiento eficaz y fácil para la enseñanza de lenguas. La cuestión es que los lingüistas y profesores deben conocer estas relaciones léxicas que existen entre pares de

palabras, para que les puedan traspasar este conocimiento a sus estudiantes.

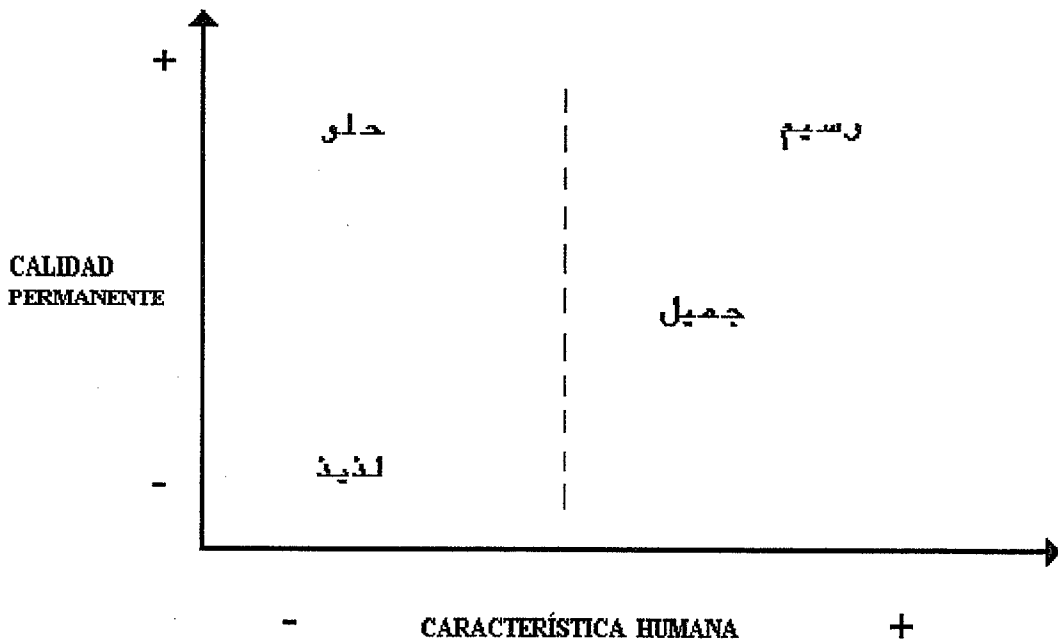
4.- لذيذ / حلو / وسيم / جميل

4.a. Error: حبيبي ليس لذيذ لأنه ليس الرجل عالي

Traducción: Mi amor no es guapo porque no es alto.

4.b. Error: كان الأكل جيد وحلو جداً

Traducción: La comida estaba muy buena / deliciosa.



El error analizado aquí se debe probablemente a que el estudiante se enfrenta con una situación en la cual hay un término central, en este caso: حلو , que incluye en árabe moderno (Cercano Oriente) a otros términos. Las distinciones conceptuales que en árabe clásico existían entre estos términos han desaparecido. El estudiante debe empezar por pensar que ya no es tan importante como antiguamente el distinguir los

límites entre los diferentes términos. Es importante añadir aquí que aunque los hablantes nativos encuentran estos errores aceptables en el lenguaje oral, los consideran graves cuando se cometen al escribir.

Lo que tenemos en 4a y 4b es la neutralización de una distinción semántica entre tres elementos léxicos : لذيد , حلو , جميل , en la que se deja fuera un término que se considera hoy en día como la variedad lingüística más elevada: وسيم . Sin embargo creemos que es necesario incluir este último en el esquema para que el lector lo halle completo.

Respecto al esquema léxico, es interesante observar que la división entre los dos extremos de la dimensión de la "característica humana" no se representa con un límite claro. En cualquier caso, la información sobre esta división ambigua sirve para distinguir dos elementos que normalmente no se ofrecen explicados al estudiante.

En este caso, جميل y وسيم son usados como cualidades humanas pero con una diferencia, a saber, que en وسيم se presenta la noción de estabilidad refiriendo a normalmente a la belleza facial (guapo) y este término se utiliza exclusivamente como característica humana; mientras que جميل se refiere comúnmente a cualidades morales y se puede utilizar también para objetos (bueno-guapo-bonito), (Es una cualidad de satisfacción y felicidad al ver el objeto). Entonces, cuando decimos فتاة جميلة de una persona nos estamos refiriendo más que a su belleza interior (moral) a su aspecto, al modo en que va arreglada. Mientras que cuando decimos رجل وسيم de una persona entendimos que su cara es hermosa pero nunca como el resultado de belleza artificial.

La palabra جميل amplia su significado no sólo como cualidad humana sino como calificativo de cosas.

Dentro del mismo marco tenemos adjetivos que son utilizados más frecuentemente para objetos que para personas. De todos modos, en algunos casos estos adjetivos cubren aspectos de algunas cualidades humanas. El adjetivo حلو procede del sustantivo que significa "comida hecha con azúcar o miel" y el significado completo es التام الحلاوة "dulce" pero, a veces, en árabe coloquial se usa como adjetivo calificativo de personas, como "buena gente".

Al mismo tiempo, لذيذ significa literalmente "(volverse) delicioso" refiriéndose a comida o bebidas. Entonces, la diferencia entre لذيذ y حلو es también una cuestión de la estabilidad cualitativa. لذيذ se usa realmente para describir cualidades humanas pero, en ese caso, se refiere estrictamente a la elocuencia de la persona, como interesante, educada, etc. Decir رجل لذيذ es igual que decir طيب الحديث "elocuente, educado".

Podemos especificar ampliamente el significado de cada una de estas palabras:

وسيم 1- Referido a la belleza física sobresaliente.

Ej. سامي وسيم .

- Sami es guapo / hermoso.

جميل 1- Bello , guapo = que va bien arreglado:

Ej. الفتاة جميلة .

- La chica es guapa.

2- Belleza moral, acción hermosa.

Ej. هذا الرجل ليس وسيماً ولكنه جميل الخلق.

- Este hombre no es guapo pero es honesto (bueno).

3 - Belleza de cosas: bonito.

Ej. هذه الثياب جميلة .

- Estos vestidos son bonitos.

لذيذ 1- (Volverse) delicioso.

Ej. الطعام لذيذ.

- La comida deliciosa

2 - Elocuente, agradable porque es buen orador.(= que deleita)

Ej. رجل لذيذ

- Hombre elocuente.

حلو 1 - Se refiere a comida o bebida dulces.

Ej. القهوة حلوة جداً

- Este café está muy dulce.

Ej. العسل حلو

- La miel es dulce.

Es importante destacar que en los países del Cercano Oriente la palabra utilizada frecuentemente, que incluye todos estos significados juntos, es حلو .

Para terminar, esta clase de palabras a menudo tienen un contexto extremadamente específico, según lo que convega en el uso, y pueden ser también especificados cultural o socialmente.

5.- عالي / طويل

Los errores que se producen entre estos dos adjetivos son siempre considerados por los hablantes nativos como muy graves. El error analizado aquí es muy significativo. De hecho representa la consecuencia del proceso común de enseñanza, en el cual las palabras son enseñadas como meras parejas, sin tener en cuenta el contexto específico en el que propiamente esas palabras son elicitadas.

Ambos adjetivos, عالي و طويل, tienen más de un significado en español:

عالي : alto, elevado.

طويل : alto, largo.

Sin embargo merecería la pena mirar brevemente unos cuantos ejemplos del uso de "alto" en español, que proponemos a continuación, para ver como todas corresponden a عالي / طويل en árabe en esta selección de situaciones específicas:

إبنتك طويلة.

- Tu hija es alta .

هذا البرج أعلى من البرج الموجود في مدريد.

- Esta torre es más alta que la de Madrid.

هذا القماش من أجود النوعيات .

- Esta tela es de alta calidad (de la mejor calidad).

ارتفاع هذه الطاولة أربعون سنتيمتراً.

- La altura de esta mesa es de 40cm.

أعتقد أن هذه العائلة تنتمي الى الطبقة العليا.

- Creo que esta familia pertenece a la clase alta.

Está claro en los ejemplos anteriores que el adjetivo "alto" difiere de sus equivalentes en árabe. Como se establece arriba, عالي que se traduce literalmente en español como "alto" o "elevado" no puede calificar a un sujeto [+Humano]. Hay que mencionar que الرجل العالي se refiere a un hombre que procede de la clase alta y nunca a su estatura. La palabra تعالى "ven" se originó del hecho de que hombres de las clases altas (السافل) solían llamar a aquellos de las clases bajas (السافل) diciéndoles تعال "subid"; éste es el origen de esa palabra, y cuando decimos قال الله تعالى "dijo Dios el Altísimo", nos referimos a una oración en la que Dios está muy por encima del siervo.

De este modo, podemos concluir que en español alto se refiere a la altura de un [\pm Humano] mientras que en árabe عالي es [-Humano] (en cuanto a la altura). En cambio, en árabe se utiliza طويل largo para personas, al contrario que en español:

الفتاة طويلة.

- La chica es alta. (Se refiere a su estatura).

الفتاة عالية.

- La chica digna. (Se refiere a su moralidad).

Las posibilidades de colocación que existen para términos específicos en una lengua necesitan ser estudiadas por los profesores de lenguas y también por los estudiantes. Este tipo de análisis ha sido aplicado en más de un trabajo. Tal es el caso, para la palabra inglesa "good" y su equivalente francés "bon" que pueden ser utilizadas en contextos similares, como se indica en Brueckner's French Contextury.

a good student	un bon élève
a good restaurant	un bon restaurant
a good reputation	une bonne réputation

Pero en otras oraciones hay palabras que son más apropiadas.

a good climate	un climat agréable
a good excuse	une excuse acceptable
a good deed	une action charitable

Otros trabajos similares son los de Carlut y Maiden (1983) y Sonaiya (1988). De modo que, conocer con precisión el significado de cada palabra en el contexto en que se utiliza constituye un paso importante en el proceso de convertirse en un experto en la lengua que se estudia.

Al leer las redacciones de los estudiantes del 3^{er} curso, hemos observado que, a pesar de que su vocabulario es más amplio que el de los estudiantes de segundo, siguen cometiendo errores al elegir los elementos léxicos. Hemos escogido los siguientes ejemplos como más representativos de los errores cometidos con mayor frecuencia.

Aunque algunas oraciones han sido analizadas anteriormente, creemos que la repetición de estos mismos errores permite reflejar más fielmente si cabe la situación en la que se encuentra el estudiante durante sus años de carrera.

- [6] كانت كل الجماعة تلعب في الفجوة .
- [7] أنا/ نظرت تونس مدينة حلوة .
- [8] الطقس بارد فسترني .
- [9] أنا سمعت كل الصيف في دمشق .
- [10] ليلي كانت بنت خلاقة ولكن هذا الرجل قبيح .

La oración [7] refleja dos errores que han sido notados en la sección anterior -errores de los estudiantes del 2º año- que se refieren a los términos *نظر* y *حلوة*. Por tanto, la oración meta tiene que ser: *شاهدت مدينة تونس الجميلة*

6.- جماعة / فريق

Error: كانت كل الجماعة تلعب في الفجوة .

Corrección: وكان الفريق يلعب في الملعب .

Trad: El equipo jugaba en el campo.

De estos errores se desprende que el estudiante parece incapaz de diferenciar entre el significado y el uso de cada una de estas palabras en su contexto específico, a pesar de que ambas palabras tienen sus equivalentes en español en cuanto al uso y al significado.

Al leer la frase fuera de contexto, el hablante nativo consultado no la consideró errónea, pero al estudiarla dentro de su contexto, en la redacción considerada aquí, la criticó severamente. La frase, tal y como está escrita, se refiere a un grupo de amigos o de profesionales que comparten las mismas ideas o profesión. Sin embargo, el estudiante se refirió de hecho en el contexto a فريق "equipo", que en árabe designa un grupo de gente que se dedica al mismo deporte o a un grupo de actores. En cuanto a la palabra grupo, su significado es "un gran número de gente reunido por el mismo objetivo" (يجمعها غرض واحد).

Otro error es el uso de la palabra فجوة; el significado de esta palabra es "hueco" entre dos partes, y en árabe antiguo se refería al espacio que se encontraba normalmente en la parte delantera de una casa o patio de tamaño reducido. Este término redujo su significado en el árabe moderno al concepto de "hueco".

Por tanto, un "equipo" no puede "jugar en un hueco". En este contexto el estudiante debería haber usado la palabra ملعب "campo de fútbol" o "estadio". Sobre este problema del uso de palabras arcaicas, haremos un comentario más amplio en una sección aparte.

7. ستر / غم / غمر / غطى -

Error: الطقس بارد فسترني .

Corrección: وكان الطقس بارداً فتغطيت .

Trad. : Hacía frío, así que me cubrí (me tapé).

El error estudiado aquí es el resultado de una de las frecuentes consultas que uno de los alumnos manifestó haber hecho en el diccionario de Corriente donde encontró ستر، غطى، غمر juntos. Esta es toda la información que proporciona el diccionario arriba mencionado sobre estas palabras, como es frecuente en los diccionarios bilingües en general. Inmediatamente el estudiante se encuentra ante una serie de sintagmas fijos que se refieren a la palabra "cubrir". Casi no encuentra ningún ejemplo aclaratorio sobre el objeto que acompaña a cada verbo dado en árabe:

cubrir, tapar, velar; غطى

cubrir, sumergir; غمر

sobrepasar, exceder, colmar de,

(re) cubrir, afligir, apenar, pesar, doler. abumar; غم

estar oculto/cubierto/ velado, ser oscuro; غم على

cubrir, velar, ocultar,

esconder, proteger; ستر

¿Cómo se supone entonces que el estudiante reconoce la palabra adecuada en cada contexto? No tiene más remedio que escoger al azar cualquiera de los tres verbos mencionados, o adivinar cuál de los objetos es el más aproximado a la idea que quiere expresar.

Del estudio de estos verbos se desprende que hay una relación léxica bien definida entre el verbo y el término al que se refiere la idea.

Veamos las especificaciones de cada verbo:

غمر 1-Tiene como sujeto al agua que cubre algo .

Ej. غمرت المياه الحقول

- El agua cubrió los campos.(desbordar, inundar)

Ej. غمرت اللحم بالمرق

- Cubrí la carne con el caldo.

2-Otro significado es cuando una persona demuestra generosidad hacia otra.

Ej. غمر نبيل محمداً : أي غطاه بفضله.

- Nabil colmó a Mohammad con sus gracias.

(O sea que le colmó de gracias, beneficios, etc.)

غم : Uso metafórico (ej. "cubre de tristeza"); se refiere a un estado de tristeza o melancolía.

Ej. هذا يومٌ غامٌ : أي ذو حزن.

- Es un día triste.

1- Su sujeto es un tejido, lámina o una tapa (de cacharro o similar) غطى

Ej. تغطيت بالغطاء.

- Me cubrí (o tapé) con la manta.

2- Conlleva, además, el sentido de ocultar tapando.

Ej. غطيت الهدية بغطاء المائدة.

- Cubrí el regalo con el mantel.

1- Se refiere específicamente a la acción de cubrirse, (tapando de la desnudez): تستر

Ej. تستر الرجل بالثوب.

- Se tapó (o cubrió) el hombre con su ropa.

Pero el significado más frecuente de تستر es el que se produce cuando este verbo se usa en un contexto psicológico o religioso con el sentido de protección. En efecto, السّاتر es una de las cualidades atribuidas a Dios y de ahí viene el nombre de عبد السّاتر "Siervo del Protector". Así que parece claro por qué el verbo غمر es considerado inadecuado.

8.- سمر / أقام

El error cometido أنا سمّرت كل الصيف في دمشق. La frase correcta es "Pasé el verano en Damasco" أقمت فترة الصيف في دمشق.

El error se debe probablemente a un fallo de la memoria por parte del estudiante. Parece que el estudiante se acordase de que سمر quiere decir "pasar" pero debió de olvidar que era específicamente para "pasar la

noche en coloquios, velar" (en el diccionario de Corriente). De hecho, el estudiante nos ha manifestado durante una entrevista que buscaba una palabra que significara "pasar" y se acordó de سمرت pero que, al reducir esta definición al solo verbo "pasar" en español, pensó que سمرت podía tener el mismo significado y usarse en contextos como: "He pasado el verano en Damasco". Esta frase se expresa en árabe por:

أقمت فترة الصيف في دمشق.

Este error demuestra las estrategias que sigue el estudiante para adquirir el vocabulario y las que sigue para producir lo ya adquirido. Este error no se puede atribuir a una sola fuente de error (interlengua), es decir, al hecho de que la intención del estudiante fuera traducir directamente el verbo "pasar", o a la sobregeneralización en el uso de سمر, que es un error de carácter intralingüístico.

Este hecho apoya el principal objeto de nuestro trabajo, a saber, demostrar que los errores no se pueden atribuir a una sola fuente. Por otro lado, apoya la tesis de Corder respecto a la necesidad de limitar los errores a la descripción de la idiosincrasia del idioma del estudiante.

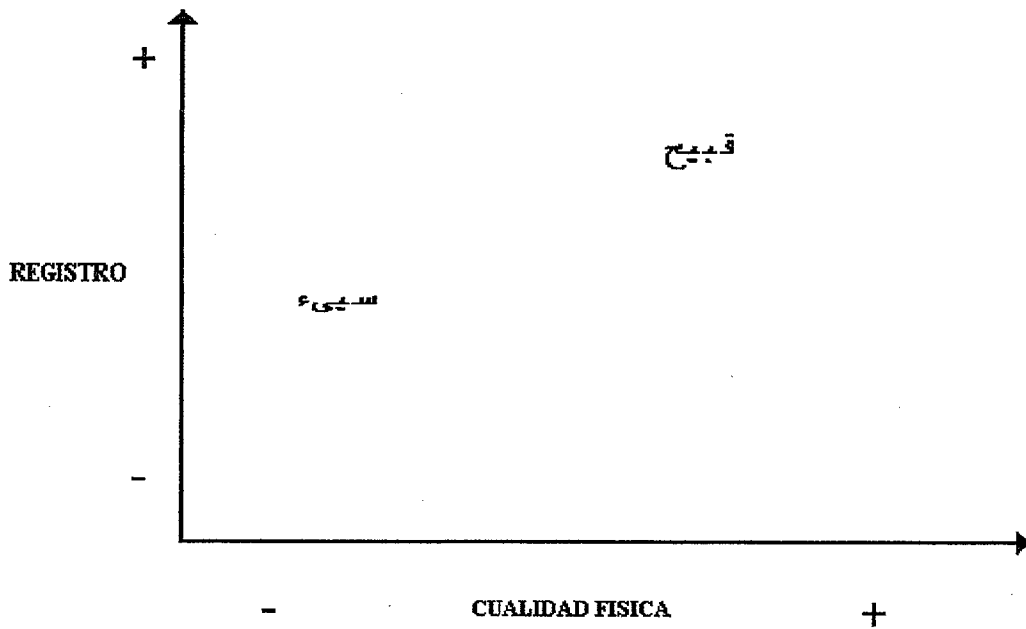
9.- قبيح / سييء

Error: ليلي كانت بنت خلاقة ولكن هذا الرجل قبيح

Corrección: ليلي بنت خلوة ولكن الرجل سييء الخلق

Traducción: Laila es una buena chica pero este hombre es malo.

^٢ El contexto exige presente.



Discusión:

La diferencia fundamental entre estos dos términos es la siguiente: قبيح se usa para referirse a una cualidad física, mientras que سيئ se refiere a cualidades morales. Por tanto, el uso de una de las dos palabras depende del contexto. Examinemos ahora el error arriba mencionado. En el caso de que el alumno hubiera usado la oración هذا الرجل قبيح separada e independiente de cualquier contexto, no se hubiera observado ninguna incorrección. Pero el hecho de que la oración ليلي بنت خلوقه vaya coordinada con la primera por medio del adversativo "pero" implica una idea de contradicción entre los dos adjetivos قبيح و خلوق. Observamos que خلوق es una cualidad moral. Por ejemplo, en el diccionario أقرب الموارد aparece el siguiente uso: عاش بخلق معهم: خالقهم مخالقة que en el español significa "se comportó con ellos de forma recta". Por tanto, el estudiante tiene que usar el adjetivo "malo" سيئ, opuesto al concepto moral de خلوق. Sin embargo, el estudiante escoge el adjetivo قبيح que se refiere más bien a cualidad física y no moral.

Este error es, una vez más, el resultado de una consulta efectuada en el diccionario donde el alumno encontró bajo la voz "malo" varias acepciones sin ningún ejemplo aclaratorio sobre el uso de esta palabra en cada contexto.

El gráfico léxico presentado muestra la porción de cada adjetivo examinado **قبيح** y **سيئ**, respecto a dos dimensiones: la vertical es relativa al registro y la horizontal a la cualidad física. La dimensión "cualidad física" representa el nivel al que corresponde cada adjetivo: **قبيح** queda a la derecha del gráfico, lo que indica que este adjetivo describe una cualidad física. Estudiemos el siguiente ejemplo: **هذا الرجل قبيح** que significa "feo".

Raras veces el significado se extiende al campo moral, en cuyo caso se acompaña con la palabra que determina el campo semántico al que se refiere. Ejemplo: **قبيح، سيئ**. En **أقرب الموارد** la definición de estas palabras es como sigue:

القبيح : ضد الحسن ويكون في القول والفعل والصورة

Traducción: "Feo: En oposición a bueno, referido tanto a la palabra como a la acción (no personas)."

Mientras que **سيئ** es: "de una maldad tan grande que es visible".

سيئ الظن : mal pensado

سأه فعل به ما يكره : hacer daño; perjudicar

السيئة الخطيئة : el pecado.

Conviene señalar que hasta los diccionarios árabes presentan una cierta mezcla o confusión al definir ambas voces debido a que no delimitan con claridad las distintas acepciones de cada voz con arreglo a las distintas fases históricas de la lengua o a las diversas variantes geográficas (locales).

Aparte de esto, observamos que قبيح se usa en un registro superior a la palabra سيئ y, por tanto, se usa con menos frecuencia. Conviene señalar, además, que en algunos países árabes se usa la palabra بشع en lugar de قبيح para referirse únicamente a las personas de facciones feas y que, por ser ésta una palabra de registro bajo, no se puede aplicar en el sentido de cualidad moral.

Es necesario resaltar que en las redacciones de los estudiantes del cuarto curso tenemos datos de pocos errores léxicos. Sin embargo, ello no se debe a que su uso del léxico sea (más) correcto, sino más bien a la poca producción de aquellos. Esto pudo ser debido a que los profesores de este curso no disponían de tiempo en sus clases para realizar el estudio, con lo cual tuvo que ser realizado en horas no lectivas, y aunque esto no supuso un gran absentismo, sí influyó en el último y más laborioso apartado de redacción, ya que algunos no se molestaron más que para escribir tres líneas y la mayoría dejó su papel en blanco.

Todos estos factores influyeron negativamente en nuestro estudio. Sin embargo, los datos de errores observados y analizados demuestran que los errores léxicos cometidos por los alumnos de cuarto son los mismos que cometen los del segundo y tercer curso; ello significa que los

problemas léxicos no han sido subsanados sino más bien arrastrados de un año a otro.

Examinemos algunos ejemplos sacados de las redacciones de los estudiantes de cuarto:

Error [11] . الطقس كان حلوى .

- Hacía buen tiempo.

Error [12] . عندما شريته تبت .

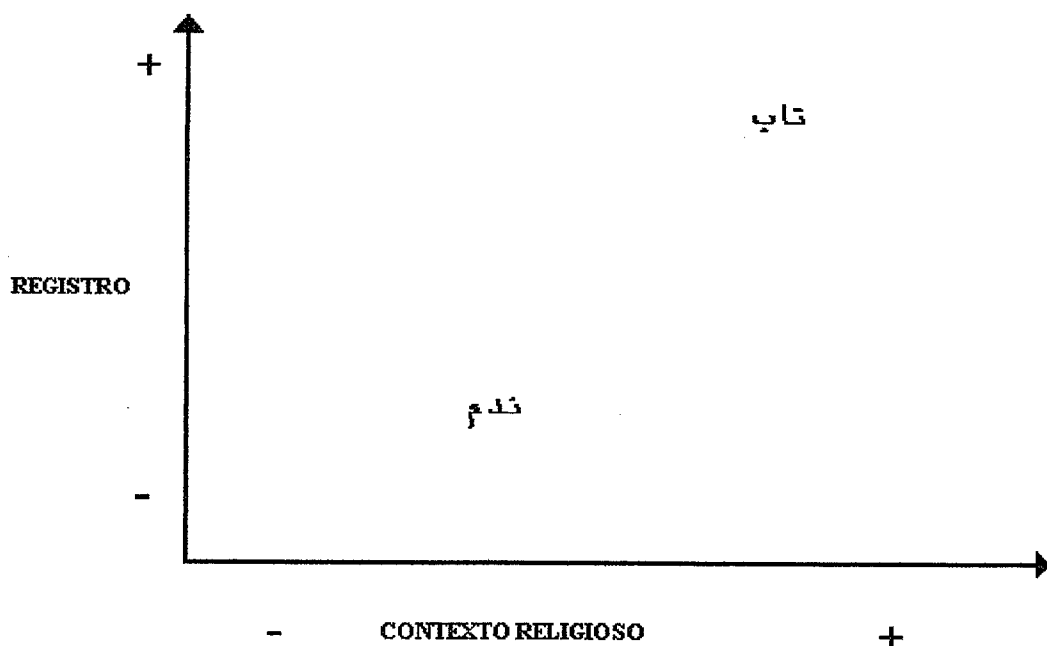
- Cuando lo compré me arrepentí.

El primer ejemplo الطقس كان حلوى ha sido ya discutido en el apartado sobre حلو / جميل . Además, como dijimos antes, esto demuestra que el estudiante se equivocó continuamente en su intento de escoger la palabra adecuada. Esta frase se expresa en árabe por: كان الطقس جميلاً .

يندم / يتوب .- 10.

Error: . عندما اشتريته تبت .

Corrección: . عندما اشتريته ندمت .



La diferencia entre تاب و ندم se enmarca dentro del contexto religioso, ya que el verbo تاب se usa cuando la persona arrepentida considera que la acción cometida es un pecado contra Dios. تاب إلى الله "pidió perdón a Dios por su pecado", mientras que ندم es un sentimiento de arrepentimiento o lamentación por un hecho cometido con anterioridad y que puede englobar el concepto de pecado. Además, el verbo تاب implica que la persona ha tomado la decisión de no volver a incurrir en el error cometido; por tanto, ندم incluye el sentimiento de arrepentimiento. Mientras que ندم no implica la decisión de no volver a cometer la acción repudiada. Otra diferencia entre تاب و ندم es que تاب conlleva el sentido de arrepentirse, principalmente ante Dios o ante una persona, mientras que ندم es arrepentirse por un hecho sin precisar hacia quien.

En esta última parte del análisis de los errores léxicos trataremos los cometidos por los estudiantes del quinto curso.

Conviene señalar en primer lugar que el número de errores cometidos aumenta considerablemente, no sólo en el campo léxico sino además en el campo gramatical, debido probablemente a que el alumno escribe un mayor número de líneas. A primera vista se nota claramente que las redacciones de los alumnos de tercero o cuarto presentan en general una media de cinco líneas, mientras que las de los alumnos de quinto llegan a tener una media de diez y por tanto, a mayor número de líneas mayor cantidad de errores y mayor diversidad de éstos. Sin embargo, nos limitamos a estudiar en esta sección los errores léxicos. Cabe recordar aquí que nuestro objetivo no es escribir un diccionario. Hemos seleccionado pues cierta cantidad de errores, ya que no podemos estudiar todas y cada una de las equivocaciones que abundan en las redacciones.

Como muchos errores son repetidos y similares a los sacados de las redacciones consideradas antes, nos limitaremos aquí a mencionarlos para demostrar su frecuencia y el hecho de que no han sido corregidos a lo largo de los cursos sucesivos.

Las siguientes frases, sacadas de las redacciones de los alumnos de quinto, manifiestan la elección errónea del léxico:

Error [13]: حتى لا تغطيه مياه البحيرة.

Corrección: حتى لا تغمره مياه البحيرة.

Traducción: Para que no lo cubra el agua del lago.

Error [14]: في الصيف /القديم.

Corrección: في الصيف الماضي.

Traducción: En el verano pasado.

Error [15]: أنها أيام عجيبة و/حضرنا بها صحتنا.

Corrección: انها أيام عجيبة استعدنا بها صحتنا.

Traducción: Son días especiales, en los que hemos recuperado la salud.

Error [16]: حجارة هذه المدينة خصوصية جداً.

Corrección: حجارة هذه المدينة مميزة جداً.

Traducción: Las piedras de esta ciudad son especiales.

Error [17]: تزلزل من الخوف.

Corrección: ارتعد من الخوف

Traducción: Ha temblado de miedo.

Error [18]: هبطنا من الباص لنركب التاكسي.

Corrección: نزلنا من الحافلة لنركب سيارة الأجرة.

Traducción: Bajamos del autobús para coger un taxi.

Error [19]: وجدنا أن أمي ملئت الحقيبة فتعجبنا.

Corrección: وجدنا أن أمي قدعبأت الحقيبة فدهشنا.

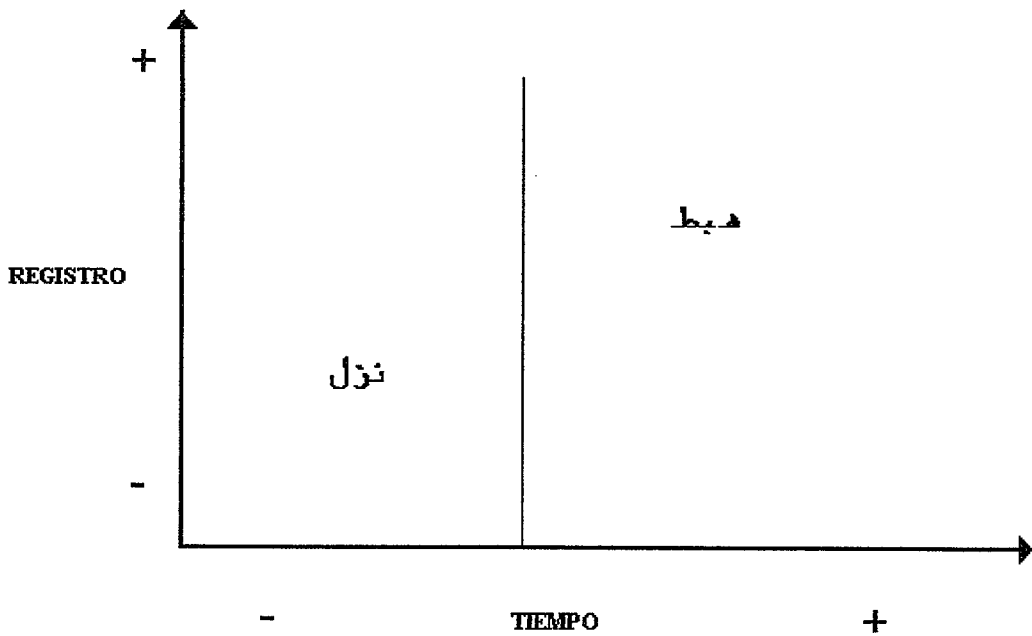
Traducción: Nos encontramos con que mi madre había hecho (llenado) las maletas y nos ha sorprendimos.

En esta última parte de la sección examinamos en profundidad tres pares de términos léxicos sacados de los ejemplos arriba mencionados. هبط / هبط. Para dar una idea más completa al lector hemos añadido algunos verbos a los pares léxicos escogidos aunque no

hayan sido mencionados o usados en las redacciones, ello debido a la convicción de la investigadora de que estos están directamente relacionados con el sentido de los verbos estudiados. Así que con دهش / تفاجأ hemos incluido el estudio del verbo هبط / نزل.

11.- هبط / نزل

Error: هبطنا من الباص لنركب التاكسي.



Especificaciones en el uso del verbo هبط :

- هبطت الطائرة.
- Aterrizó el avión.
- هبط ثمن السلعة.
- Bajó el precio de la mercancía.
- هبط فلان من حال الغنى الى حال الفقر.
- Se empobreció de repente; perdió su fortuna.

Especificación en el uso de نزل

. نزل الدرج

- Bajó las escaleras.

. نزل من السيارة

- Se bajó del coche.

. نزل من الجبل مشياً على الأقدام

- (Se) bajó de la montaña andando.

Discusión:

Dentro de su campo léxico, los dos verbos هبط y نزل no se cruzan. La línea trazada en el espacio conceptual representa el tiempo que transcurre para la realización de cada uno de los verbos.

هبط se refiere a un proceso en que un objeto o persona cae de repente a alta velocidad, es decir que el tiempo transcurrido en el proceso expresado mediante el verbo هبط es mucho más corto que en el proceso expresado mediante el verbo نزل .

En la segunda dimensión, de "registro", creemos que es conveniente colocar هبط sólo en un nivel más alto que نزل , y por esto, en el árabe coloquial, se reemplaza el verbo هبط por otros verbos como نزل .

Como observación general, cabe señalar que cuando uno de los términos de un par léxico es de registro más alto que el otro, la posibilidad de sustituir el primer término por el otro es muy elevada en el árabe coloquial . Esto es lo que hemos observado a la hora de analizar

el par léxico قبيح y سييء , en el que قبيح es sustituido por بشع en algunos países árabes.

12.- ملأ / عبأ

El hablante nativo consideró el error en el uso de ملأ en lugar de عبأ como grave, ya que el espacio conceptual en el árabe coloquial moderno está muy bien definido. Sin embargo, el significado de cada verbo en árabe tiene que estar bien definido ante el alumno español porque ambos verbos tienen un solo equivalente en español; de allí la confusión. El error es una violación de los límites de uso de cada verbo, porque estos dependen precisamente del objeto con el que está relacionado cada verbo. ملأ الشيء quiere decir "llenar de agua", mientras que عبأ se refiere a la idea de preparación. Por ejemplo, عبأ المتاع significa "llenar la maleta ordenadamente = (hacer, preparar)"; عبأ الجيش significa "preparar el ejército para cumplir con su papel". Por tanto, la diferencia principal entre ambos verbos es que ملأ se refiere a líquidos, mientras que عبأ se refiere a sólidos con la idea de orden y preparación. Esto es válido si nos referimos a la idea de "llenar", porque cada verbo tiene otros usos propios como ملأت منه عيني que significa "me regocijé con verle".

امتلاً فلان غيظاً significa: "se enfadó muchísimo". Sin embargo, en este último caso no nos referimos al hecho material de llenar sino al hecho psicológico o moral.

Lo mismo ocurre con el verbo عبا al que nos hemos referido anteriormente y que en la frase siguiente: عبا الجيش no se refiere al acto de llenar sino que al de preparar.

13.- تعجب / تفاجأ / اندهش

Error: وجدنا أن أمي ملئت الحقيبة فتعجبنا.

Es muy interesante observar la diferencia de significado que presentan los tres verbos estudiados en esta sección. Para muchos profesores y lingüistas la diferencia es tan pequeña que no se esfuerzan en aclararla ante los alumnos. De hecho, en el diccionario de Corriente esta diferencia no se registra.

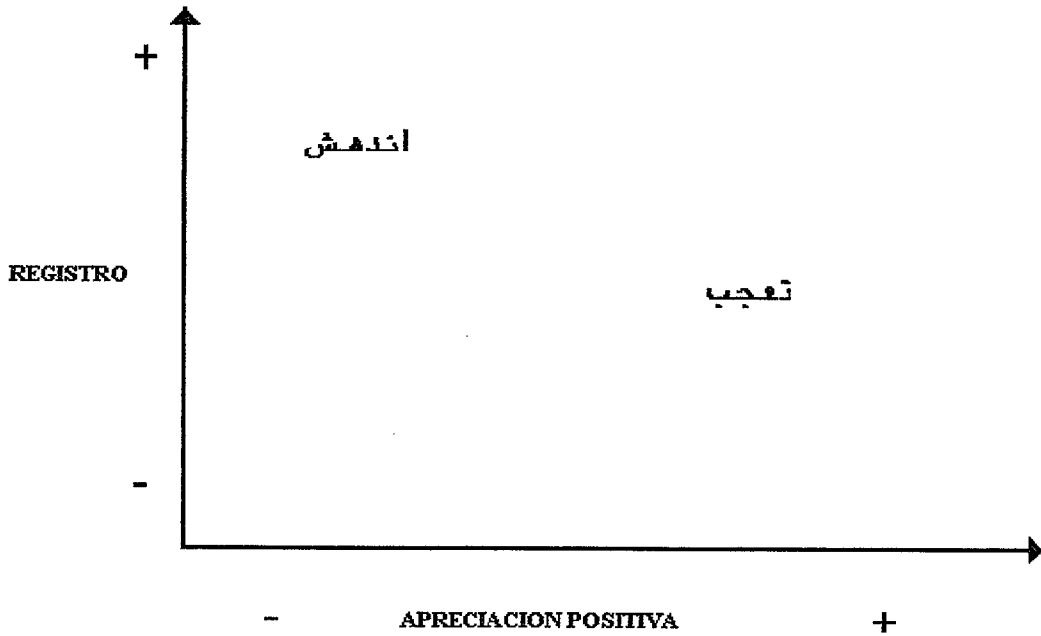
Examinemos en profundidad cada verbo:

تعجب : "asombrarse ante la grandeza de una cosa", es decir, considerando positivamente lo que se está viendo.

ندهش : significa "estar asombrado, atónito" también, pero con el matiz de "confuso". El objeto del verbo está eliminado. Conlleva un sentido negativo de la acción que produce el asombro.

Por tanto, el sentimiento de asombro en el verbo تعجب es el resultado de una actitud de admiración, mientras que en دهش es el resultado de algún temor, timidez o únicamente de extrañeza.

Para dar una idea más clara, examinemos las siguientes estructuras léxicas:



Aquí tenemos la dimensión principal "apreciación positiva" y siendo otra el "registro"; el verbo دهش se sitúa más arriba que تعجب y, como hemos dicho antes, a causa de la posición de اندهش en el gráfico que sólo es de registro culto, los hablantes nativos lo sustituyen por otra palabra en el árabe coloquial como es el verbo تفاجأ. Sin embargo, el verbo تفاجأ no tiene el mismo significado que el verbo اندهش. تفاجأ quiere decir "estar sorprendido por un hecho que ocurrió de repente o inesperadamente".

Las observaciones anteriores hacen aparecer como más lógico el motivo que nos ha llevado a escoger estos términos léxicos que creemos que el alumno quiso expresar. Alguien podría cuestionar nuestra elección del verbo اندهش; nótese, sin embargo, que del contexto se desprende el hecho de que el estudiante no podía entender por qué su madre preparó

la maleta. De hecho, no existe ningún sentimiento de admiración en este preciso momento.

CONCLUSIÓN

A partir de lo analizado anteriormente podemos concluir que la enseñanza del vocabulario se tiene que llevar a cabo de una forma sistemática y estructurada para ayudar al estudiante adulto a tener nuevas ideas respecto de la adquisición del vocabulario. De todos los estudios hechos hasta el momento se deduce que el estudiante adulto, a diferencia del niño, no puede asimilar todo lo que le llega del meta-lenguaje en función del sistema lingüístico que ya posee. Y es también la razón por la cual el estudiante adulto se siente incapacitado para manejar el idioma con la misma eficacia lingüística que el hablante nativo.

En nuestro trabajo hemos adoptado como marco fundamental de referencia el estudio de Sonaiya y el método propuesto por ella.

Desde esta perspectiva, partimos de una concepción más amplia de los análisis de errores que la que han mantenido los métodos tradicionales, basados en una analogía de errores léxicos y semánticos. Consideramos necesario que éstos proporcionen al profesor un amplio espectro de gran valor en lo que respecta al proceso de aprendizaje de idiomas, y que por el otro lado, al aprender el vocabulario según este método, el alumno llegará a conocer exactamente el significado de cada palabra dentro de un contexto dado.

De este modo, mediante la aplicación de este procedimiento aspiramos a que el alumno reduzca su dependencia respecto a su experiencia lingüística previa, al mismo tiempo que pretendemos demostrar que la enseñanza del vocabulario según el método "palabra por palabra" no es tan eficaz como mayoritariamente han aceptado tanto profesores como alumnos. Y por último, esperamos reducir en la medida de lo posible, la diferencia que separa al estudiante de L₂ del hablante nativo.

4.4. ERRORES LÉXICO - SINTÁCTICOS.

Los errores identificados en este apartado son errores relacionados con términos léxicos que están en conexión con la derivación morfológica y, por lo tanto, con diferentes categorías sintácticas. En la mayoría de los casos son el resultado de un fallo de memoria, es decir, de la imposibilidad de ajustar nuevas palabras a los conceptos ya adquiridos y recordarlas. Los errores observados en este estudio tienen que ver con la diferencia entre nombres, verbos y adjetivos. Los estudiantes españoles de árabe tenían dificultades para distinguir entre nombres y verbos por un lado, y adjetivos y sustantivos por otro. Una posible causa es que, pese a que la formación de palabras en árabe sigue reglas teóricas que son enseñadas en las universidades, la dificultad inherente de este aspecto de la lengua precisaría de una metodología que insistiera fuertemente en la práctica. En consecuencia, los estudiantes españoles a menudo extrapolan reglas de derivación por sí mismos y, como resultado, cometen muchos errores en la derivación. Estas desviaciones no pueden ser atribuidas a interferencias de la lengua materna; más bien se deben al hecho de que los alumnos no saben relacionar palabras L₂ con otras palabras L₂ ya adquiridas.

Sin embargo, antes de analizar los errores léxico-sintácticos propios de cada nivel, vamos a presentar brevemente los tipos de nominalizaciones que resultan de procesos derivativos en árabe.

La oración árabe consta de tres partes: verbo, nombre y partícula. El verbo y el nombre *"admiten modificaciones para expresar sus respectivos accidentes gramaticales: voz, tiempo, número y persona, el*

verbo; género, número y caso, el nombre" (Asín Palacios, 1959). En cambio la partícula es en principio invariable. Esto explica por qué los errores de los estudiantes se concentran fundamentalmente en nombres y verbos.

Debemos señalar aquí que la categoría del nombre abarca no sólo al sustantivo apelativo de cosa, sino también al adjetivo de calidad. Por esta misma razón los adjetivos también plantean otro tipo de problemas en el aprendizaje del árabe. En efecto, la categoría gramatical del nombre en árabe contiene, como señala Asín, las siguientes subcategorías:

- 1- nombres de agente y paciente que equivalen en español a los participios activos y pasivos.
- 2- nombres de acción, que equivalen a los nombres verbales y a los infinitivos.
- 3- nombres de lugar, tiempo y abundancia.
- 4- nombres de instrumento y vaso.
- 5- nombres diminutivos.
- 6- nombres de cualidad, que equivalen a los adjetivos calificativos.
- 7- adjetivos de intensidad.
- 8- adjetivos de color o deformidad.
- 9- adjetivos denominativos o patronímicos.
- 10- adjetivos numerales.

Al referimos a los errores léxico-sintácticos regidos por reglas, queremos decir que cada una de las categorías mencionadas aquí ha de ajustarse a una regla para formar cada subcategoría. Por ejemplo, para

formar el participio o nombre de agente y paciente, seguimos esta regla de formación de palabras:³

Formas	Participio Activo	Participio Pasivo
I ^a	فـ - تـ - يـ	مـ - و - عـ
II ^a - X ^a	مـ - مـ - مـ	مـ - مـ - مـ

Veamos los siguientes errores que cometen los estudiantes de árabe del 2º curso.

Error [20]: يعجبني السفارة الى بلدان جيران.

- Me gusta viajar a países vecinos.

Error [21]: في المساء نكتب رسالة طول.

- Por la noche escribimos cartas largas.

Error [22]: لكنني أفضل المسافر الى مدن أخرى.

- Pero a mí me gusta viajar a otras ciudades.

Error [23]: كل سنة نذهب بالقطار أو يسير مع ابي الى مدينة سان سابستيان.

- Cada año vamos en tren o coche con mi padre a la ciudad de San Sebastián.

Error [24]: وسأكل طعاما في المطبخ.

- Comeré (comida) en la cocina.

³Encontramos una ilustración de este proceso en el libro de Asín Palacios, "Crestomatía del Árabe Literal con Glosario y Elementos de Gramática".

En la frase [20], el estudiante elige la palabra السفارة "embajada" por la palabra السفر "viaje" y la palabra جيران "vecinos, [sustantivo]" por la palabra مجاورة "colindante, vecino, [adjetivo]". En la [21], la palabra طول, literalmente "largura", se usa en lugar de مطولة. De nuevo, en la frase [22], el estudiante no es capaz de formar el السفر "viajar"; en su lugar usa المسافر "viajero, [sustantivo]". La frase [23] nos parece ambigua. Hemos tenido que adoptar un análisis pragmático para llegar a las siguientes frases correctas:

Error: كل سنة نسافر بالقطار أو يسير مع أبي إلى سان سبستيان.

Trad.: Todos los años viajamos en tren o (andamos) vamos con mi padre a la ciudad de San Sebastián.

Corrección: في كل سنة نسافر بالقطار أو بسيارة أبي إلى مدينة سان سبستيان.

Trad.: Todos los años viajamos a la ciudad de San Sebastián en tren o (vamos con el) en coche con mi padre.

Creemos que la palabra correcta no puede ser يسير "andar" por las siguientes razones:

Primero, sabemos que [نسافر (1)(23)] que el hablante está lejos de S.Sebastián por un hecho: el verbo نسافر (viajamos) denota movimiento de un punto a otro en una distancia larga. Por tanto, el hablante usa inferencias en [قطار (5)(23)] (tren) para explicar la idea de una larga distancia y la necesidad de atravesarla. Como resultado de esto, la inferencia en [(7)(23)] es más fácil de explicar. Ello descarta la posibilidad de utilizar un verbo como يسير.

Las palabras ناسافر "viajar" y قطار "tren" denotan que están pragmáticamente articuladas con la palabra سيارة "coche" en este contexto concreto.

No hay duda de que se pueden destacar otras inferencias pragmáticas en esta frase, pero la que hemos aducido sirve para indicar y expresar el significado específico requerido por el alumno y así como para eliminar otras posibles interpretaciones de este mismo error.

En la frase [24], la palabra طعاما "vacunar, poner un anzuelo" se usa en lugar de طعام "comida" y la palabra الطبخ "guiso" por la palabra مطبخ "cocina".

Cabría esperar que estos errores léxico-sintácticos desaparezcan o al menos que se cometan con menor frecuencia ya que, con la práctica, el estudiante puede llegar a superarlos, pero para sorpresa de la investigadora sucede al revés.

Los ejemplos siguientes son muestras de estudiantes del 3º curso:

Error [25]: كل صباح ننزل إلى النهر للحمام.

Corrección: وننزل كل صباح إلى النهر للاستحمام.

Traducción: Cada mañana bajamos al río para bañarnos .

Error [26]: خرجنا إلى المطار وأكل لحم شوا.

Corr.: خرجنا من المطار ثم أكلنا لحماً مشوياً.

Trad.: Salimos del aeropuerto y comimos carne asada.

Error [27]: أنا سعيد لأن الأسبوع القديم سأرحل إلى المغرب.

Corr.: أنا سعيد لأنني سأسافر إلى المغرب في الأسبوع القادم.

Trad.: Estoy contento porque voy a viajar a Marruecos la semana que viene.

Error [28]: للدروس العربية.

Corr.: لدراسة اللغة العربية.

Trad.: Para estudiar la lengua árabe.

Error [29]: لذلك أنا أيقظت أخيراً.

Corr.: لذلك إستيقظت متأخراً.

Trad.: Por eso me levanté tarde.

Error [30]: بعد الطعم أنام قليلاً.

Corr.: أنام قليلاً بعد تناول الطعام.

Trad.: Después de comer duermo un poco.

Error [31]: وفي الليل أفعل الطعم لي ولكلي.

Corr.: وأعد الطعام في الليل لي ولكلي.

Trad.: Por la noche preparo la cena para mí y para mi perro.

Error [32]: يعجبني كثيراً شهادة عمر الشريف.

Corr.: تعجبني كثيراً مشاهدة عمر الشريف.

Trad.: Me gusta mucho ver a Omar Sharif.

Error [33]: أقوم وأغسلني والبس كان كل يوم.

Corr.: (وكلل) يوم أستيقظ وأغتسل وألبس ملابس.

Trad.: (Como) cada día, me levanto, me lavo y me visto.

Error [34]: أنا سافرت بالطير.

Corr.: سافرت بالطائرة.

Trad.: Viajé en avión.

Es obvio, según los ejemplos anteriores, que los estudiantes no estaban seguros de la categoría que correspondía al significado correcto que se necesitaba. El proceso de desviación de adjetivos, verbos e incluso de nombres respecto de su esquema, está reflejado aquí como un proceso en el que los estudiantes usan lo que les viene a la mente. Los errores léxico-sintácticos no se reflejan claramente en las composiciones de los estudiantes de 4º, debido a la falta de suficientes datos. Ejemplos de los estudiantes de 4º son los siguientes:

Error [35]: السفارة في بلدي لطيفة جدا.

Corr.: السفر في بلدي لطيف جداً.

Trad.: Viajar por mi país es muy bonito.

Error [36]: ثم نذهب لوزارة مدينة أخرا.

Corr.: ثم نذهب لزيارة مدينة أخرى.

Trad.: Y luego iremos a visitar otra ciudad.

Finalmente, consideramos los errores léxico-sintácticos encontrados en las composiciones de los alumnos del 5º curso.

Los siguientes ejemplos son ilustrativos a este respecto:

Error [37]: في النهاية الرجوع عندي إلى البيت لأن صديقي ينظرني.

Corr.: كان علي أن أرجع إلى بيتي لأن صديقي كان ينتظرني.

Trad.: Al final tuve que volver a mi casa porque mi amigo me estaba esperando.

Error [38]: زرت برج محمد الخامس هذه الاثارة ممتازة.

Corr.: زرت برج محمد الخامس وأعجبت بأثاره العريقة.

Trad.: Visité la torre de Muhammad V, y me gustaron sus ruinas magníficas.

Error [39]: وتعجبت منها.

Corr.: وأعجبت بها.

Trad.: Y las admiré.

Error [40]: نذهب إلى الالديا أين سكن جدي.

Corr.: وذهبنا إلى الضيعة حيث كان يسكن جدي.

Trad.: Vamos a la aldea donde vive mi abuelo.

Error [41]: أبي هو معمل جدا، يشغل بالارض.

Corr.: أبي عامل نشيط، يعمل بالارض.

Trad.: Mi padre trabaja mucho (o es un buen trabajador), trabaja la tierra.

Error [42]: بعد الصباح بعد معمل نذهب الى نزهة الى البلايا.

Corr.: في المساء، وبعد العمل نذهب للتنزه على الشاطئ.

Trad.: Por la noche después de trabajar vamos a pasear por la playa.

Error [43]: ثم نذهب لوزير الموسيقى.

Corr.: ثم نذهب لزيارة المتحف.

Trad.: Luego vamos a visitar el museo.

Error [44]: عجبت الشوكو.

Corr.: وأعجبت بأسواقها.

Trad.: Me gustó el Zoco.

Los errores reflejados en las frases [37], [39] y [44] se deben al hecho de que los verbos árabes constan de más de una forma, cada una de las cuales tiene un significado diferente y apropiado al sistema. Así, el esquema de ينظرني es نَظَرَ que significa "mirar" en forma I, pero aquí el estudiante debería haber usado إِنْتَظَرَ en forma VIII que significa "esperar".

En la frase [39], el estudiante usa تعجب "asombrar" en lugar de أعجب "admirar". Lo mismo ocurre con la frase [44] عجبت (lit.) "gusté al zoco" en forma I y activa en vez de أُعْجِبْتُ بِأَسْوَاقِهَا en forma IV y en pasiva "me gustaron sus zocos" ("me quedé admirado por sus zocos" lit.). Otra variante correcta, en activa forma IV أعجبتني أسواقها. En la frase [38] el estudiante utiliza الاثارة "excitación, inquietud" en lugar de آثار "ruinas". En la frase [41] se usa el participio activo Forma IV مُعْمِل en vez del participio activo عامل "trabajador" de la forma I.

De nuevo, en la frase [42], el mismo alumno sigue usando aparentemente la misma palabra para expresar una acción, usa معمل en vez de العمل "trabajar". Quizá creyó que era un مصدر *masdar* de

esquema م _ م _ _ equivalente a infinitivo, pero este verbo tiene el *masdar* con la forma عمل .

En la [43], no estamos seguros de lo que el alumno intentó escribir . Creemos que se trata de un error ortográfico. De cualquier forma, زير es una palabra correcta usada para cántaro aunque, por supuesto, no puede usarse en este contexto. Se debe utilizar زيارة "visita".

Por último, la frase [40] se considera también ambigua, incluso más que la [43] porque en esta última es imposible referirse زير en este contexto, mientras que en la [40], سكن "vivió" es perfectamente aceptable tanto si el abuelo del alumno está muerto como si ya no vive allí. Sabemos por todo el contexto que su abuelo está vivo, así que eliminamos la posibilidad de que esté muerto.

Sin embargo, no está claro si el abuelo ha vivido o si todavía vive allí. Cuando alguien dice que fue al pueblo con sus padres y más tarde nos enteramos de que se encontró con su abuelo, es posible inferir que su abuelo viva allí. De ser éste el caso, el estudiante debería usar أين يسكن جدي "donde vive mi abuelo", pero existe otra posibilidad, y es que su abuelo se haya ido a vivir con ellos a donde había vivido antes. Como el lector habrá notado, nuestra meta aquí no es analizar el error pragmáticamente, aunque hay una estrecha relación entre errores semánticos y pragmáticos (Gazdar, 1979), (Levinson, 1987).

El extremo que queremos subrayar es la importancia crucial que tiene, en el análisis de errores, el entender no sólo el significado de las

palabras, sino también el contexto en el que el alumno trata de expresarse.

4.5. ERRORES SEMÁNTICOS.

Tal como hemos dicho en la parte introductoria de este capítulo, el análisis semántico de una palabra tiene que ver específicamente con su significado, independientemente del contexto de dicha palabra. Los errores identificados en esta sección pueden ser atribuidos a interferencias del tipo L₁. Son el resultado de la traducción literal de palabras españolas al árabe. Los errores observados en esta parte están clasificados en tres tipos:

1. Sustitución "palabra por palabra".
2. Sustitución de una palabra árabe por la transcripción en letras árabes de la palabra correspondiente en español.
3. Traducción de modismos y frases hechas.

La mayor parte de los errores cometidos por los estudiantes españoles de árabe son errores de interferencia, por ejemplo transcriben palabras españolas con letras árabes. Así: متحف "museo", por موسيو .

Este fenómeno de transcripción refleja cierta pobreza de vocabulario en los alumnos aunque quizá sea debido a otras causas que veremos a continuación en este apartado.

Consideramos estos errores como graves. Llamamos la atención del lector sobre el hecho de que errores de este tipo no se encuentran sólo en las redacciones de dos o tres estudiantes de niveles específicos sino que, al contrario, se observan con mucha frecuencia. En consecuencia, se pueden atribuir no sólo a la actitud del alumno respecto a la lengua

aprendida, sino más bien las técnicas de la enseñanza de vocabulario en general. El problema relativo al aprendizaje del vocabulario es muy común entre los estudiantes españoles. No escriben suficientes redacciones ni saben cómo estudiar el vocabulario, puesto que no se les enseña adecuadamente cómo hacerlo. En consecuencia, recurren a veces al español para trasladar términos de éste al árabe. Este problema persiste incluso en el nivel de post-grado. Una estudiante entrevistada contaba lo siguiente en relación con sus estudios de árabe en la universidad:

"Nuestros profesores quieren que aprendamos vocabulario del diccionario. Tenemos que ser como máquinas de memorizar. Al principio me sentía frustrada por todo el trabajo que tenía que hacer, pero ahora, aunque sé que en tres meses me licenciaré, soy incapaz de mantener una conversación de dos minutos o escribir tres líneas correctas".

¿Por qué esta estudiante hace estas declaraciones? Pese a haber presentado uno de los mejores resultados en nuestros tests de recogida de datos siente que es incapaz de escribir en árabe con corrección. El problema que sufren los departamentos de enseñanza del árabe en la Universidad española, a nuestro juicio, se debe a que aunque el alumno en los primeros cursos siga la técnica habitual de percepción en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, al llegar a los cursos posteriores donde debería comenzar a producir el idioma y necesita el apoyo del profesor, la enseñanza comienza a enfocarse como cultura del mundo árabe en general, donde además todos los textos suelen estar en español.

La mayoría de los ejercicios que se les exigen a los alumnos para aprender vocabulario son la traducción de textos árabes al español, sin llegar a adentrarse totalmente en una etapa posterior en la que escriban y hablen lo suficiente para completar las cuatro fases en el aprendizaje de un idioma, que son entender y leer, por una parte, y hablar y escribir, por otra. No es sorprendente, para concluir, que el proceso de enseñanza del árabe en España tenga problemas, ya que se limita a la simple percepción, es decir, a las dos primeras fases. Resumiendo, los estudiantes no tienen la oportunidad de ejercitarse lo suficiente.

A la luz de este análisis, vamos a analizar los siguientes ejemplos, extraídos de redacciones de los estudiantes del segundo curso.

Palabra por palabra:

- [45].- وأذهب الى القهوة .
- [46].- أريد كون مع أهلي .
- [47].- في الصباح خرجت الخروج من البيت .
- [48].- تعجبنى السفارة إلى بلدان جيران .
- [49].- كنت في خيمة .
- [50].- ثم وضعت الملابس وخرجت .

Modismos y frases hechas:

- [51].- اليوم أنا في عطلة .
- [52].- لا أستطيع أن اخذ الوقت بيد مفرد .
- [53].- الذهاب في كأس .

En la frase [45], el estudiante ha elegido la palabra قهوة por el término مقهى que procede de la palabra "café". Merece la pena señalar aquí, que este error no fue considerado grave por los hablantes nativos, ya que ambas palabras قهوة و مقهى son intercambiables en árabe coloquial. Sin embargo, no es probable que el estudiante intentara expresarse en árabe coloquial, ya que, como se deduce de la información proporcionada por un cuestionario, el alumno no había estado nunca en ningún país árabe. La frase [46] es el resultado de la traducción literal del verbo "estar" en "quiero estar con mi familia", donde la palabra correspondiente debería ser الإقامة . De este modo, la frase debería ser أريد الإقامة مع أهلي .

La frase في الصباح خرجت من البيت está considerada como un error grave, en la medida en que los hablantes nativos no pueden entender el significado de " الخروج ". El estudiante quería decir aquí "Por la mañana salí fuera de la casa", donde "fuera" debería traducirse como خارج pero dado el verbo خرجت, que implica en árabe "él salió fuera", la frase se hace redundante. Por lo tanto, el resultado de la frase debería ser: خرجت من البيت في الصباح .

La frase [48], como mencionamos en la parte introductoria de este capítulo, se considera problemática por la palabra جيران ya que no sabemos si el estudiante quiso decir مجاورة . Si consideramos este error como del tipo inter-lengua, la palabra جيران está usada como resultado de la traducción literal del término "vecinos".

De nuevo, la frase [49] refleja el problema de la interferencia del verbo "estar", que se escogió erróneamente por أقمت . En la frase [50], el

alumno quiso decir لبس "vestirse", ya que conoce el término ملابس, pero probablemente tratando de evitar una forma incorrecta del verbo, eligió وضع que funciona como "poner", verbo usado con frecuencia en el español cotidiano, por ejemplo "ponerse un vestido".

El proceso de interferencia se refleja mejor en los modismos y frases hechas. Al contrario que en la traducción palabra por palabra, los modismos han sido detectados fácilmente como resultado de interferencias de L₁.

La frase [51], "اليوم أنا في عطلة" estaba presente en todos los exámenes de los alumnos de todos los niveles. El estudiante quiere expresar "Estoy de vacaciones".

"No se puede coger el tiempo con una sola mano," es otro modismo que quiere decir "no se puede abarcar mucho con una sola mano". Que sería en árabe: أنا لا أستطيع القيام بأعمال كثيرة في وقت واحد.

Los modismos y frases hechas presentan problemas especiales en la descripción del vocabulario porque contienen más de una palabra, pero forman una unidad de significado. "Salir de copas" es una expresión creada que es específica de la lengua española. No existe este modismo en árabe, debido a la cultura correlativa a esta lengua. Podemos concluir en este punto que la traducción de modismos y frases hechas de una lengua a otra sin entender el fondo cultural y su significado, crea un gran problema para los estudiantes de idiomas, así como para los investigadores.

Los errores de interferencia semántica siguen siendo problemáticos para los estudiantes del tercer curso. Los ejemplos siguientes son ilustrativos a este respecto.

Palabra por palabra:

- [54] أخي أراد كان في بيتنا .
- [55] وبعد ناكل في المطعم نذهب الى الرقص الذي قرب الباية .
- [56] ونحن كنتون في البلاية زمنا طويلا .

Modismos y frases hechas:

- [57] أذهب الى المسرح كثيرا قليلا مرات .
- [58] وكان عندي كثير جوع .
- [59] غدا أكون في عطلة .
- [60] أضع الطاولة .
- [61] وبقيت الملابس من غير رسم .

A simple vista, el lector se puede dar cuenta de que la equívoca transferencia del verbo "estar" donde debería aparecer الإقامة، البقاء es frecuente. En este caso, la frase [54], el verbo adecuado es يقيم .

Por lo tanto, la frase correcta debería ser أراد أخي أن يقيم في بيتنا .

Y en la frase [56], el verbo correcto debería ser بقينا .

Otro fenómeno interesante al que ya se ha hecho referencia, es que los estudiantes escriben palabras españolas con transcripción árabe. Es interesante señalar además, que este fenómeno ocurre, sobre todo, con nombres geográficos مونتانيا (montaña), الديا (aldea), بلايه (playa), etc. Creemos que esto es debido a que existen numerosos nombres geográficos de origen árabe en español, como resultado de la influencia árabe en la península. De ahí, topónimos como Guadalquivir, que significa "valle grande", Alcazar, "palacio" etc. Este fenómeno es específico de los estudiantes españoles de árabe.

Los errores relativos a los modismos y frases hechas se reflejan también en los estudiantes del tercer curso. En la frase [57], el estudiante traduce, "muy pocas veces" por كثيرا قليلا مرات en lugar de أذهب الى المسرح. En la frase عندى كثير جوع, el estudiante escribe "tengo mucha hambre" en lugar de أنا جائع جداً.

La frase أضع الطاولة es una traducción literal de "poner la mesa" en lugar de أحضر المائدة.

La frase وبقيت الملابس لي من غير رسم [61] quiere expresar "El vestido se me quedó sin manchas", pero en árabe no existe esta expresión.

Lo más aproximado sería أصبحت الملابس خالية من أية بقع.

A la luz de los ejemplos anteriores, se deduce que los estudiantes deberían saber, con la ayuda de sus profesores, que traducir modismos y frases hechas supone crear desviaciones sociolingüísticas porque cada lengua tiene su propio estilo y su propio fondo cultural. Los ejemplos

citados podrían contribuir, además, a que profesores y autores informasen acerca de la importancia de los estudios sociolingüísticos en la enseñanza de un idioma extranjero.

De nuevo, debido al comportamiento del profesor y de alumnos del 4º curso mientras recogíamos los datos, y a la subsiguiente escasez de los mismos, no se pudieron extraer muchos errores.

[62] ذهبت الى المونتانيا .

[63] كنت في الجزيرة خمسة أيام .

[64] وكان في البيت أربع سرير وأربع سيا .

Las frases [62] y [64] reflejan el procedimiento ya señalado en el cual se escriben palabras españolas con caracteres árabes. En la frase [64], la palabra española no es un nombre geográfico (silla) pero como este error concreto no es frecuente, no vamos a incluirlo dentro del fenómeno tratado aquí. Tal vez se debe atribuir a la falta de motivación y responsabilidad del alumno hacia el idioma aprendido.

La frase [63] reafirma el uso problemático del verbo "estar" cuando se traduce al árabe.

En las redacciones de los estudiantes del 4º curso no fueron detectados problemas de modismos y refranes. Ello es debido probablemente también a la falta de datos pertinentes a este respecto.

Finalmente, llegamos a los alumnos del 5º curso. Nos basamos para nuestro análisis en los datos siguientes:

- [65] عجبت /الثوكو .
- [66] لزيارة وسط المدينة والخوارج .
- [67] مررت كله المساء معه ومع عائلته .
- [68] العطلة تساوي الفراغ .
- [69] هناك يوجد قم النهر .
- [70] ذهب ثباته في النهر .
- [71] ذهب الى الالديا أين سكن جدي .

Modismos y frases hechas:

- [72] ما عندي حلم .
- [73] أصبنا السمين .
- [74] كنا على خبز وماء .

En general, la desviación semántica que se observo desde la frase [65] hasta la [69] es, probablemente, entendible por los árabes. La traducción de estas frases al español no plantea problemas puesto que es una traducción literal. Sin embargo, las frases [70] y [71] no pudieron ser interpretados por arabófonos que carecían del fondo cultural español.

Examinemos ahora más de cerca cada frase. La número [65], por ejemplo, indica el deseo del alumno de expresar su admiración por el Zoco (السوق), un término que, procedente del árabe, ha sufrido cambios fonológicos. El estudiante sabe probablemente que la palabra "zoco"

procede del árabe, y es por lo que la transcribe con una desviación fonológica. La frase correcta debería ser: أعجبت بأسواقها .

En la frase [66] la palabra problemática es الخوارج usada en lugar de ضواحيها como resultado de una traducción literal de la palabra "afuera". Lo mismo ocurre con la palabra مررت , traducción de "he pasado", debiendo ser سهرت معه ومع عائلتِه كل المساء . " العطلة تساوي الفراغ " es perfectamente entendible para los arabohablantes, pero una forma más correcta y que expresa mejor la idea es العطلة تعني الفراغ .

La frase [69], "desembocadura del río" está traducida al árabe como "boca del río" فم النهر , en un intento de traducir literalmente la raíz del término español "desembocadura". Parece que el estudiante no conoce la existencia de una palabra específica para este concepto مصب النهر .

En las frases [70] y [71], hemos tenido dificultades para entender وثباته y الاديء esencialmente porque el primer término tiene distinto significado en árabe: "fijo, firme". El estudiante aquí ha tomado la palabra "zapato" de la lengua española y la ha escrito en caracteres árabes, reproduciendo su sonido en español, es decir ثبات que procede del árabe صباط . (Este término ya no se usa en la actualidad para referirse a zapatos sino a botas militares). La palabra correcta en este caso habría sido حذاء . Al término ثبات ha añadido la "ta marbuta", ة , que equivale en árabe a un pronombre posesivo de tercera persona, masculino singular, (وثباته por "su zapato"). En un primer momento, hemos creído que el estudiante se refería a ثبات que en árabe significa "firme", pero más tarde, se evidenció por el contexto que el estudiante se refería a "zapato"; -la frase completa era "perdió su zapato en el río"- La frase correcta en árabe debería ser

أضاع حذاءه في النهر. Sin embargo, lo que el estudiante escribió fue "perdió su firmeza en el río":

De nuevo, la frase [71] refleja el mismo fenómeno. La palabra "aldea" está transcrita con caracteres árabes reproduciendo el sonido español "الديا" en lugar de "الضيعة". (El término aldea, lleva incorporado el artículo árabe "al").

Es interesante observar cómo la palabra española está tomada como palabra árabe como un todo, y de qué manera el estudiante tiende a añadir el sistema de inflexión árabe a dicho término, por ejemplo el artículo ال en الالديا y el pronombre posesivo ة en ثباته. Aparte hay que resaltar la falta de consciencia de que ال ya está incluido en la palabra "aldea".

Finalmente los modismos: la traducción de este tipo de expresiones del español al árabe sólo puede ser entendida por hablantes del español. Resulta bastante difícil para un arabohablante que no tiene el fondo cultural español entender el significado correcto de los siguientes ejemplos: "no tengo sueño" لا أشعرُ بالنعاس, "ma en di حلم", "nos ha tocado el gordo" كنا على خبز وماء, "أصابنا السمين" y "estar a pan y agua" على الحديد. Este tipo de modismos, de hecho son de difícil traducción ya que no existen expresiones equivalentes, aunque se puede hacer una traducción aproximada al significado. En el caso de "estar a pan y agua", y sólo cuando esta expresión se refiere a una situación económica, podría traducirse por أنا مفلس جداً y también por un modismo actual (Oriente Próximo) "sobre hierro".

Enseñar y aprender una lengua fuera de su entorno y desconectada de su contexto socio-cultural resulta difícil tanto para profesores como alumnos; crea además desviaciones socio-culturales inevitables y difíciles de describir.

4.6. DIGLOSIA ÁRABE

El presente apartado pretende dar cuenta del papel de la diglosia árabe en el aprendizaje del árabe como segunda lengua. La hipótesis que intentamos demostrar es que debido a que el árabe clásico y los dialectos hablados emplean diferentes términos de léxico, los estudiantes de árabe cometen errores a causa de este fenómeno. Pero antes de discutir hasta qué punto debemos considerar estos errores como tales, definamos qué se entiende por diglosia como concepto general, y pongamos de relieve la procedencia histórica de este fenómeno en el mundo árabe.

Cuando nos referimos al término diglosia, adoptamos la definición de Crystal, que consideramos interesante por ser una definición global. Crystal (1987) define la diglosia como un término usado en socio-lingüística en referencia a una situación en la que coexisten, en una comunidad lingüística dada, dos variantes diferentes de una lengua, cada una de las cuales tiene un rango distinto de función social. Ambas variantes están estandarizadas hasta cierto punto, y son consideradas como alternativas por los hablantes nativos. Generalmente responden a términos específicos. Los socio-lingüistas las definen normalmente en términos de dos variantes: una variante alta (*high variety*, "H") y una variante baja (*low variety*, "L") que se corresponden globalmente con una diferencia formal. La variante alta (H) se aprende en la escuela, tiende a ser usada en la iglesia, en los programas de radio, en literatura culta, etc., y como consecuencia, tiene un prestigio social mayor. La variante baja (L) se usa en conversaciones familiares y en otros entornos relativamente informales. Situaciones de diglosia pueden encontrarse en griego (alta: Katharevousa; baja: Dhimotiki), árabe (alta: árabe clásico;

baja: coloquial) y en algunas variantes del alemán (alta: Hochdentsch; baja: Schweizerdentsch, en Suiza).

En lo que se refiere a la lengua árabe, Trudgill dice que la relación socio-lingüística del árabe clásico y el árabe coloquial varía de un país árabe a otro. Pero la variante clásica es todavía la predominante en la lengua escrita.

Para dar una idea de la naturaleza de las diferencias lingüísticas, veamos los siguientes ejemplos de alguno de los contrastes que se producen en las variantes alta y baja de Jordania:

	ALTA	BAJA
quiero	أريد	بدي
para	لأجل	علشان
poco	قليل	شوي
tragar	بلع	زלט

A través de los ejemplos puede verse que las diferencias diglósicas conllevan el uso de diferentes palabras junto a la sustitución de algunos sonidos por otros.

Al-Toma ha resumido las diferencias entre las dos variantes de la manera siguiente:

V.Clásica	V.Coloquial
1- Usada en comunicaciones formales. Es la lengua de	- Usada informalmente como medio de conversaciones

los libros, periódicos
conferencias, etc.

cotidianas. Es una lengua
hablada aunque,
ocasionalmente, puede
escribirse.

2- Es uniforme a lo largo
de una vasta región,
siendo la lengua oficial
de los estados árabes.

- Varía de un territorio
a otro.

3- Conlleva prestigio
literario, político
y religioso.

- Carece de prestigio.

4- Tiene 29 fonemas
consonánticos,
3 vocales breves y
3 vocales largas.

- El número de fonemas
consonánticos varía de
un dialecto a otro.
Existen más vocales que
en clásico.

5- Tiene un sistema
de inflexión final
de caso y modo, y
una forma dual para
verbos, nombres y
pronombres.

- Tiene un sistema de
inflexión simple, sin
morfemas de caso o de
modo. Tiene una sola
forma dual y sólo para
los nombres.

- | | |
|---|--|
| <p>6- Tiene abundantes partículas que preceden a nombres y verbos, y en la mayoría de los casos, cambian sus morfemas modales o de caso.</p> | <p>- Existen escasas partículas y no tienen la función de sus correspondientes en clásico.</p> |
| <p>7- Tiene un rico vocabulario con una multiplicidad de términos léxicos que denotan en muchos casos un único referente , o varios nombres verbales en los que las formas plurales se adscriben a los verbos individuales y a nombres respectivamente.</p> | <p>- Tiende a usar escasos términos léxicos que denotan un objeto, así como escasos nombres verbales y formas plurales para sus verbos y nombres individuales.</p> |

Lo que nos llama la atención es que se trata no sólo de cuestiones de pronunciación y de variantes gramaticales, sino también de variantes léxicas. Trudgill (1987) pone de manifiesto que muchas diferencias son de vocabulario: *"pueden darse muchos pares de palabras referidas a objetos comunes o conceptos con el mismo significado, pero el uso de un término en lugar de otro indica inmediatamente una variante alta o*

baja. Por ejemplo, en árabe, la forma رأى , 'ver' indica la variante clásica y شاف la variante baja."

Ahora veamos el fondo cultural de la dualidad lingüística.

4.6.a. FONDO CULTURAL HISTÓRICO.

Como hemos mencionado anteriormente, el árabe tiene dos variantes principales: coloquial o العامية y clásico o الفصحى.

Lo que llamamos AL-FUSHA fue en un principio llamado por Ibn-Jaldún "La Lengua Arabe" o "La Lengua de Mudar". En cuanto a la lengua de los habitantes de la ciudad, él la llamó "Lugat al-Amsar" o "Lugat al-Jil" (la lengua de la generación) (1332-1406). Ibn-Jaldún se dio cuenta de la diferencia que existía entre las dos variantes en cuanto al aspecto sintáctico, inflexiones, etc.

La importancia de la lengua de Mudar se debió al hecho de que el Corán fue revelado en dicha lengua, al igual que el Hadiz (narraciones de los hechos y relatos del Profeta). Con el nacimiento del Islam, los árabes musulmanes habían transmitido su lengua y la lengua del Corán a los países conquistados. Como resultado, en menos de un siglo, la lengua cambió debido a los intercambios y mezclas entre los árabes y los pueblos conquistados.

Cuando los cambios afectaron a la sintaxis y a lo que se llama "awzan" en verbos, se estableció la ciencia del I'RAB الأعراب para preservar la lengua del Corán de la corrupción. Pero había diferentes tipos de

cambios difíciles de controlar debido a diferencias geográficas y de entorno entre los árabes y los pueblos conquistados que disfrutaban de un alto nivel de cultura y desarrollo. Un ejemplo puede ser el de Egipto, donde los egipcios forzaron a los árabes a adaptarse a las nuevas condiciones.

El habla y el idioma se enfrentaron a drásticos cambios en la estructura de las vocales y en los fonemas consonánticos. Estos cambios alarmaron a los eruditos musulmanes y, consecuentemente estos consideraron a la lengua hablada como "Lengua del mercado", ya que era allí donde se usaba para las transacciones (Al-Shibini, 1960).

Así, los dialectos hablados hoy en el mundo árabe han derivado indudablemente del árabe clásico.

La preocupación por los fenómenos lingüísticos de los dialectos no es algo reciente. En su libro "Al-Bayan wa al-Tabiyin", Al-Jahiz (869d.c.) prestó ya gran atención al fenómeno de los dialectos. Señaló que todo Egipto hablaba la lengua de los árabes que se asentaron en el país y presentó ejemplos de las diferencias existentes entre los dialectos de Basra en Irak y de Maka en Hijáz. Otros estudios también tuvieron en consideración los problemas lingüísticos árabes; así por ejemplo, el de Al-Jalil Ibn Ahmmad en el siglo XVIII, que definió al-Balagha. Otro estudio es el de Al-Mazini quien declaró que la lengua de la escritura y de la literatura es sólo un dialecto del árabe, y que éste era sólo uno de los dialectos del árabe en el periodo pre-Islámico, es decir que , era dominante antes del nacimiento del Islam. Sin embargo, la lengua del Corán reforzó su dominio.

Podemos concluir entonces diciendo que la existencia de las dos variantes es una realidad que se da desde la era pre-Islámica.

En lo que se refiere a la relación lingüística entre el árabe coloquial y el árabe clásico, el debate se remonta al siglo XIX. Entre los gramáticos árabes y las escuelas tradicionales de lingüística árabe ha habido mucha controversia en torno a las bases lingüísticas puras desde el siglo IX hasta el siglo XI, llegándose a la conclusión que todos los dialectos coloquiales son variantes de una sola lengua madre: el árabe clásico. Los gramáticos árabes han indicado que las lenguas vernáculas son el resultado de la tendencia popular a la simplificación. Más aún, después de estudiar la fonología y otras estructuras de las lenguas vernáculas en comparación con el árabe clásico, llegaron a la conclusión de que la variación dialectal ha surgido sobre la base del componente fonológico y, en menor grado, del morfológico del árabe clásico, que han variado según las regiones geográficas. Por ejemplo, en el nivel sintáctico, el árabe coloquial acorta la marca de caso final por razones de simplificación (Ibn Faris 934; Abu Ali Al-Farisi 1000; Al-Sirafi; Ibn Jinni 1002; Al Tha'aliby 1038; Al Suyuti 1505, etc.).

No debe sorprendernos que el árabe coloquial tenga sus defensores y sus detractores. Este campo ha sido problemático desde 1847, cuando un autor teatral árabe tradujo la obra francesa *Le Misanthrope* de Moliere al árabe. Su traducción podría ser considerada como el primer intento de usar más de un dialecto en un único trabajo literario.

Algunos personajes de la obra usan el árabe clásico y otros el dialecto hablado libanés o egipcio (Nijim, 1956).

Un intento similar fue llevado a cabo por Farah Antoun en 1930. En su obra "Nuevo y Antiguo Egipto" introduce un tercer dialecto que él llama (المتوسطة) intermedio.

No vamos a enumerar aquí todas las muestras pertinentes, pero estos intentos llamaron la atención de muchos eruditos árabes. En su trabajo 1956, "Al-Arabiyya al Fusha fi Haraj" Abdel-Aziz expuso que las dos variantes están muy relacionadas cuando escuchamos a una persona de educación media que es capaz de leer a sus amigos el periódico diario, o una historia religiosa popular: lee las palabras como las oye y las pronuncia en su lengua coloquial.

Otro estudio interesante es el de Mahmud Taymur (Al-Amiyya -Al-Fusha, 1961) quien confirmó que el árabe coloquial deriva gran parte de su vocabulario del clásico.

Actualmente, los lingüistas árabes están divididos en dos escuelas: la primera escuela, tradicionalista, defiende que el árabe coloquial es una lengua corrupta y debe ser exterminada. La segunda, la realista, admite la existencia de ambas variantes y recalca sus ventajas y utilidades. En cualquier caso, el árabe coloquial está restringido al habla y son numerosos los estudios de lingüistas árabes y arabistas europeos que se dedican al idioma hablado.

El estudio de la lengua hablada se remonta al libro de Lahn al-Amman escrito por Ibn al-Hassan Hamza al-Kisai y editado por Carl Brockelman. Un trabajo más reciente es, por ejemplo, el de Mansour (1959) quien ha indicado que el dialecto coloquial sirio tiene casi todos los fonemas del árabe clásico, que el corpus gramatical es el mismo y que este dialecto comparte con el clásico la mayoría de su léxico. De acuerdo con este autor, el 95% del vocabulario del clásico y de este dialecto es idéntico. Qafisheh comparte la misma idea; declara que el árabe clásico es la lengua madre y que las diferencias entre las lenguas vernáculas son una cuestión de variantes lingüísticas (1983). El grado en que nos fíemos de los resultados de estos estudios no es relevante para nuestro trabajo.

Otro campo en que el estudio de las diferencias entre el árabe clásico y el coloquial fue de gran importancia es el del análisis de errores en los estudiantes árabes de otras lenguas, por ejemplo el inglés. (Scott y Tucker 1974; El Sayed 1982; El Wedyani 1982; Mukattash 1987; Sharma 1981, etc.).

En España, a pesar de que el interés por la cultura árabe se remonta al Arzobispo don Raimundo de Toledo y a Alfonso X el Sabio, hay pocos estudios científicos sobre los dialectos hablados del árabe. Los que conocemos tratan sobre todo acerca del dialecto marroquí, por ejemplo los llevados a cabo por el Padre Lertxundi durante la época del protectorado. Otros estudios lingüísticos que se han llevado a cabo versan sobre el dialecto del árabe hablado en Al-Andalus durante el período que duró la conquista de los árabes musulmanes en España. Un estudio más actual, de gran valor lingüístico y el único de este tipo que

conocemos en España, es el de Barbara Herrero (1994), que trata sobre un dialecto marroquí y basa su estudio en sólidas fundamentaciones lingüísticas junto con trabajos de campo realizados por la autora en Marruecos.

La idea que queremos subrayar aquí es que, aunque el árabe hablado con todas sus variantes dialectales ha llamado la atención de los lingüistas árabes y occidentales, las universidades españolas dedican muy pocos estudios a este campo.

Por otra parte, en cuanto al interés mostrado por la enseñanza del árabe hablado en Occidente, Ayad lo resume de la forma siguiente:

"Los diferentes dialectos del árabe fueron introducidos en algunos colegios y universidades europeas. Los italianos establecieron una escuela de idiomas en Nápoles en 1727 que ponía el acento en la enseñanza del árabe hablado. En 1764, una escuela similar se fundó en Viena con el fin de enseñar a los diplomáticos las lenguas orientales, especialmente el árabe y sus dialectos. Rusia también creó la escuela de Lazareo de lenguas orientales de Moscú en 1814, en la que el árabe clásico era enseñado. En 1887, se fundó un instituto en Alemania en el que se graduaron muchos arabistas norteamericanos. A comienzos del siglo XIX, la Universidad de Londres abrió un departamento para enseñar árabe y dialectal. En consecuencia los estudios de árabe encontraron su sitio en varias universidades norteamericanas, pero el Acta de Defensa de la Educación de 1958, abrió las puertas a otras muchas escuelas y universidades de EEUU." (Ayad, 1964)

En España, actualmente, en las universidades se enseñan los dialectos hablados en forma de clases prácticas pero con una metodología carente de las bases de la lingüística aplicada. Son clases sin metodología seria y por lo general no obligatorias, lo que implica que los alumnos no estén afectados por los dialectos hablados al no estar expuestos a los mismos, salvo los que realizan estancias en países árabes.

4.6.b ANÁLISIS DE ERRORES

Los errores que atribuimos a la diglosia árabe pueden dividirse en dos categorías principales:

1- Errores de Registro: Cuando el estudiante usa más de un registro en la misma frase escrita. Este tipo de error no es frecuente encontrarlo en las redacciones de los estudiantes españoles de árabe en general. Lo encontramos solamente en los trabajos de estudiantes que han pasado ya algún tiempo en el mundo árabe, los ejemplos siguientes son ilustrativos:

[75] عاوز أرى الآثار .

[76] بدي أذهب الى المتحف .

عاوز se encuentra en el dialecto egipcio para أريد y بدي se usa en el dialecto del Creciente Fértil (Jordania, Palestina, Siria y Líbano) para el término clásico اريد "quiero".

No es frecuente encontrar palabras como عاوز y بدي en lengua escrita, ni siquiera tratándose de correspondencia entre amigos.

Si un estudiante escribe el término عاوز , esperamos que el resto de la frase esté escrito también en coloquial. En este caso, el dialecto egipcio sería:

عاوز أشوف الآثار

y la frase en árabe clásico sería:

أريد أن أشاهد الآثار

- Quiero ver las ruinas.

El otro ejemplo tendría la forma siguiente el dialecto del Creciente Fértil:

بدي أروح للمتحف

y en árabe clásico:

أريد أن أذهب الى المتحف

- Quiero ir al museo.

Entonces, ¿hasta qué punto debemos creer que dichos ejemplos son errores? Los hablantes nativos, entienden la frase perfectamente y su reacción resulta muy afectuosa, pero uno debe preguntarse qué ocurriría si un hablante nativo utilizase ese tipo de expresión en el nivel universitario. Nótese a este respecto que tal expresión resultaría

inaceptable. De hecho, este tipo de errores refleja la incapacidad de elegir entre los dos registros.

2- El segundo tipo de errores son los que consideramos como de vocabulario arcaico: son palabras no habituales en el vocabulario del árabe clásico moderno.

Los siguientes son algunos ejemplos ilustrativos:

[77] تلعب الجماعة في الفجوة .

[78] في الليل القمر يصبح ممكور مثل الشمس .

[79] لا غفت أخي في الطريق .

[80] وانفثت السيارة .

[81] وكانت قعاده قد حضرت الطعام .

[82] عندي خنفة .

La palabra فجوة de la frase número [77], ha perdido en la actualidad su significado antiguo, "patio". En el árabe clásico moderno ha pasado a significar "hueco". En consecuencia, la palabra correcta en este contexto debería ser ملعب. En la frase [78], el estudiante ha usado el término arcaico ممكور que antiguamente significaba "rojo". Sin embargo, debería haber usado أحمر . Esta frase no es aceptable por su contexto de uso. De hecho, estos términos sólo se encuentran en obras literarias muy cultas. Es posible que el estudiante haya visto esta palabra en alguno de los textos antiguos que normalmente se dan a los alumnos para que los traduzcan y que dicha palabra haya permanecido en su memoria.

El verbo لاغف de la frase [79] es una forma arcaica usada en el pasado para significar التقى "encontrar". De nuevo, el uso de este término en un contexto en el que sólo esta palabra es arcaica o de registro culto, no es aceptable para los hablantes nativos. En la frase [80] el verbo adecuado es: تعطل "romper", pero el estudiante usa انفث en su lugar.

En el árabe clásico moderno, la palabra para significar "esposa" es: قعاد زوجة. no se usa en el árabe moderno.

Finalmente en la frase [82], la palabra خنفة es un término arcaico para designar خجل "tímido".

Para los hablantes nativos de árabe de nivel cultural medio, no fue fácil determinar lo que quería decir esa palabra aislada de su contexto. Sólo entendieron su significado cuando el término se dijo con toda la frase. La cuestión crucial es saber hasta qué punto este fenómeno se debe incluir dentro del análisis de errores. Cuando un estudiante decide aprender cualquier lengua extranjera, tiene en su mente llegar a una meta: ser capaz de comunicarse mediante dicha lengua. Ciertamente, el uso de este tipo de palabras arcaicas impide la comunicación.

Además, la lengua árabe no es una lengua muerta como el latín. La gente usa esta lengua. El uso de términos arcaicos se hace pues, "fuera de tiempo" y fuera de contexto.

Para los hablantes nativos resulta difícil entender el uso de dos registros tan distintos en una misma frase. De este modo, es el contexto en que estas palabras se utilizan el que determina si su uso es aceptable o no.

Un hablante nativo no espera una palabra como انخت en un contexto en el que el resto de la redacción está escrito en árabe clásico moderno, y, especialmente cuando se está usando un nivel de vocabulario tan bajo y lleno de errores léxicos tales como el uso de متحف por موسيو .

Podemos imaginar el esfuerzo que tiene que hacer el estudiante para retener en su memoria estos términos tan arcaicos y en desuso.

Sin embargo, creemos que sería más beneficioso para él concentrarse en un sólo registro adecuado tanto a la lengua hablada como a la escrita. Asumimos que el uso de estos términos procede de los textos antiguos y manuscritos impuestos a los estudiantes para prácticas de traducción. Otro factor importante aquí es el hecho de que en los diccionarios árabe/español y español/árabe, se incluyen voces de registros distintos sin especificar de qué registro se trata en cada caso.

En resumen, existen dos tipos de errores léxicos debidos al fenómeno de la diglosia. El primero es el resultado de la lengua hablada. Los hablantes nativos no lo consideran grave y, además, no se refleja frecuentemente en las composiciones de los estudiantes españoles. El segundo se debe al uso de palabras arcaicas y es considerado por los hablantes nativos como inaceptable en el contexto en que se produce.

4.7. CONCLUSIÓN FINAL.

4.7.a. INTRODUCCIÓN.

Este apartado presenta un resumen de los anteriores, así como las conclusiones que se pueden sacar de nuestro análisis léxico para una aproximación metodológica a los problemas planteados.

4.7.b. CONCLUSIONES.

El presente capítulo se ha ocupado de las posibles contribuciones prácticas que el análisis de los errores puede aportar en la enseñanza del léxico.

Empezamos analizando los errores de los estudiantes con la esperanza de que los resultados a los que lleguemos sirvan para mejorar a la metodología con la que el árabe se enseña a los adultos. La primera preocupación de este capítulo ha sido investigar las dificultades léxicas y semánticas observadas en el árabe escrito de los estudiantes españoles. Se ha visto que los errores pueden categorizarse en cuatro grupos: elección de un léxico equivocado, errores léxico-sintácticos, errores semánticos y errores debidos a la diglosia árabe.

Los errores semánticos, resultado de la interferencia L₁ y la elección equivocada de léxico, resultado de intralengua, son los que los alumnos cometen con mayor frecuencia.

Otro objetivo ha sido determinar qué tipo de errores son específicos de los estudiantes españoles y si estos pueden ser propios de un nivel determinado. A la luz de los resultados de este estudio, podemos decir que los errores semánticos son los que pueden atribuirse específicamente a los alumnos españoles, sobre todo cuando nos referimos a los errores de intralengua como modismos y frases hechas o a traducciones del tipo palabra por palabra, en las que los términos españoles se transcriben con letras árabes.

Respecto de si existen errores específicos de determinados niveles, se colige de nuestro estudio que los errores resultantes de la diglosia árabe - nos referimos aquí al uso de palabras arcaicas- son específicos de los alumnos de 5º de árabe. Los otros tipos de errores se han encontrado en los diversos niveles.

En el apartado 4.3, y en relación con la cuestión de la diglosia árabe, se ha apuntado que el presente estudio podría contribuir a la comprensión de los efectos de la diglosia en los estudiantes de árabe en general y en los estudiantes españoles en particular.

Los resultados de este capítulo revelan que la situación de la diglosia árabe en el área semántico-léxica juega en general un papel negativo, especialmente porque los estudiantes no son capaces de determinar a qué nivel pertenece cada término.

Esto explica que podamos encontrar frases como:

أنا بدي أذهب الى المتحف .

o, como se ha señalado en el apartado 4.2, términos arcaicos como:

تلعب الجماعة في الفجوة .

Finalmente, el análisis de los datos disponibles llevado a cabo en este capítulo evidencia algunos extremos importantes sobre fenómenos comunes a todos los estudiantes, como es el caso de la simplificación léxica. Este concepto fue definido por Blum y Levenston (1977) como *"el proceso y/o resultado de usar el mínimo número de palabras."* (399)

Si consideramos las técnicas de recogida de datos que hemos utilizado, claves pictóricas (descripción de imágenes), traducción, completado de frases y composición libre, observamos que la simplificación léxica está presente en toda la producción obtenida en los tests elaborados mediante ellas. Por ejemplo, en la primera técnica, cuando los estudiantes intentan describir una imagen, muchos usan la estrategia de elusión de tópicos. Por supuesto hay que decir que esta técnica ha sido muy útil para producir datos textuales preliminares, lo cual nos ha permitido corroborar la afirmación de E. Levenston y S. Blum (1977) acerca de este tipo de técnicas: *"... tanto las claves pictóricas como el discurso espontáneo pueden ser útiles para producir datos textuales preliminares."* (p. 4)

En lo tocante al ejercicio de composición libre, la estrategia de transferencia léxica es la dominante, atribuyendo los estudiantes todas las funciones -referenciales y conceptuales- a los elementos léxicos del árabe, implicando esto una restricción del registro de connotación respecto del equivalente traducido en su lengua materna. De hecho es una estrategia de comunicación, puesto que los estudiantes están deseosos de usar todo lo que conocen para expresar sus ideas.

El ejercicio de traducción de L₁ a L₂ no ha sido de mucha utilidad en este trabajo, ya que fueron pocos los estudiantes que hayan escrito apenas algunas líneas. Este ejercicio fue ignorado por la mayoría de ellos.

Un último comentario acerca de las estrategias que fueron empleadas en el ejercicio léxico es el hecho de que por lo general las estrategias se entremezclan en el mismo, habiéndose apreciado lo mismo en los otros ejercicios, pese a existir siempre una estrategia dominante en cada uno. Esta observación puede ayudar al profesor, al ofrecerle una variedad de ejercicios adecuados para sacar a la luz lo que hemos descrito como simplificación léxica en la escritura del árabe como lengua extranjera.

En lo que a las frases hechas y modismos se refiere, llegamos a la conclusión de que hay una estrecha relación entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento cultural, de forma que no se puede adquirir el uno sin el otro.

Recientemente ha surgido un interés en investigar estos aspectos del uso del lenguaje e influencia de la cultura, habiéndose publicado muchos trabajos bajo títulos enmarcados dentro de lo que serían estudios sobre pragmática contrastiva, retórica contrastiva y comunicación "cross cultural", los cuales aportan comparaciones entre diferentes lenguas y culturas, discutiendo los problemas de comunicación que pueden aparecer⁴. Sin embargo, se ha puesto poca o ninguna atención en los

⁴Un examen más detallado y ejemplos de este tipo de problemas de comunicación que surgen de las diferencias interculturales pueden encontrarse en Ryding (1991), Suleiman (1991, 1993), Davies (1986, 1987), Tannen (1984), Loveday (1983, 1987).

problemas que el estudiante español de lengua árabe afronta y la complejidad implícita en el aprendizaje del árabe con todos sus aspectos sociolingüísticos, así como en lo que pueda decirse acerca de las implicaciones del hecho de enseñar árabe como lengua extranjera en la sociedad española.

En un intento de discutir las influencias culturales sobre los aspectos lingüísticos del árabe marroquí, Abdelâli Bentahela y Eirlys Davies sugieren que más que imponer un conjunto concreto de normas de como ha de usarse la lengua, debería desarrollarse la conciencia del aprendizaje acerca de la existencia de un componente cultural en el uso del lenguaje, sabiendo que la forma del mismo puede diferir de una sociedad a otra. Continúan diciendo que los profesores deberían tender a aportar información sobre la forma en que los hablantes nativos suelen interactuar y organizar su discurso, pero más que presentar estos patrones de comportamiento a los estudiantes como formas ideales de usar el lenguaje, deberían hacerlo en forma de un análisis contrastivo explícito a través de la discusión de las diferentes estrategias como cortesía, persuasión, etc.

En lo tocante a las frases hechas y modismos es preciso dedicar mucha práctica a las mismas durante las clases de lengua. Por último, terminamos este capítulo recordando el punto de vista de Levenston al decirnos que *"El dominio del léxico de la segunda lengua implica el abandono gradual de la hipótesis de equivalencia, es decir, la interrrelación de las relaciones semánticas en la segunda lengua independientemente de sus equivalentes en la primera lengua, que supone la capacidad de 'pensar' en la segunda lengua."* (409)

Añadimos a esto el que los métodos de enseñanza de lenguas deben aportar tanto conocimientos lingüísticos como culturales de forma conjunta.

CAPÍTULO 5

APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE ERRORES MORFOSINTÁCTICOS

5.1. INTRODUCCIÓN.

Este capítulo discute los errores de morfosintaxis que han sido identificados en los datos recogidos mediante los dos tests que presentamos en el capítulo 3. La primera parte incluye una muestra de los tipos de errores y los analiza y explica sobre la base de a) la teoría gramatical árabe y b) las fuentes de interferencia: interlingual y/o intralingual. Estos errores pueden tener más de una única explicación.

A diferencia de esta primera parte que estudia sólo algunas muestras de los ejemplos, la segunda recoge el conjunto de los datos en un estudio cuantitativo realizado mediante tablas y gráficas.

El lector podrá apreciar que ciertas tablas incluyen tipos de errores que no han sido discutidos en la primera parte. Esto se debe a que hemos añadido en el segundo test ejercicios que evalúan ciertos aspectos del lenguaje que, según nuestro punto de vista, no aparecen en las composiciones de los estudiantes debido a la estrategia de elusión que se ha comentado en el capítulo 2.

En lo referente al análisis de los datos, hemos procedido del modo siguiente. Primero, hemos leído cada uno de los cien tests para hacernos una idea general acerca de cada elemento susceptible de análisis. Tras ello, cada test ha sido leído una segunda vez para identificar los errores de morfosintaxis. En el proceso de identificación de los errores hemos contado con la ayuda de profesores árabes nativos, procedentes de universidades jordanas, dedicados a la enseñanza de la lengua árabe. Todos los enunciados que contenían errores morfosintácticos fueron

transferidos a una ficha de datos por cada alumno, dividida en dos secciones, el error y su corrección por una cara, y la regla violada por la otra. Algunos errores han sido ignorados, especialmente los ortográficos. Asimismo han existido situaciones donde el uso de cierta forma parecía ambiguo, es decir no pudimos discernir con exactitud qué significaba el uso de dicha forma. Debido a la brevedad de la composición, los errores estilísticos, como puntuación inapropiada, variedad de oraciones, etc., también han sido ignorados.

PARTE I : ANÁLISIS CUALITATIVO.

5.2. CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES MORFOSINTÁCTICOS.

5.2.1. EL ARTÍCULO ال .

Uno de los aspectos más problemáticos de la lengua árabe para los hablantes nativos de español es el tema de la determinación, o sea, el uso del artículo ال .

El artículo ال en árabe se denomina أداة التعريف "el instrumento de determinación". Hay dos tipos de ال المعرفة. Si se emplea para referirse a un individuo particular se le denomina ال العهدية, y si indica cualquier individuo animado o inanimado se le denomina ال الجنسية. A veces, aunque raramente, se le usa como pronombre relativo ال الموصولة, y finalmente como ال الزائدة, el cual se emplea con determinados e indeterminados sin que se produzca ninguna variación en la palabra posterior, por ejemplo:

المأمون بن الرشيد من أشهر خلفاء بني العباس .

En cambio en español hay otras distribuciones del artículo determinado, que se contraponen al artículo indeterminado y a la ausencia de artículo. Ej: "el niño, un niño, niño". Por tanto en árabe, el artículo determinado se utiliza regularmente para expresar una clase o conjunto completo, sin las restricciones que se presentan en la lengua española. El artículo árabe se usa en este sentido tanto con nombres en singular como en plural, en

masculino como en femenino, y en contables como en no contables. El árabe difiere del español, que marca los nombres como definidos o indefinidos según la presencia o ausencia de los artículos determinados e indeterminados. Por lo tanto, los errores de omisión y adición del artículo ال son muy comunes entre los estudiantes españoles de árabe como lengua extranjera.

Sin embargo, parece que la omisión y adición de estos artículos se debe a otras fuentes aparte de la interferencia de la lengua materna. Podemos clasificar los errores en el uso del artículo ال en uso incorrecto del artículo ال y omisión errónea del mismo.

5.2.1.a. USO INCORRECTO DEL ARTÍCULO ال.

1. En el sintagma de anexión (Idafa).¹

Error [1]: 5.4M² في السنة الماضية في الشهر يوليو كنت
يوماً كاملاً في مدينة الرباط.

Corrección: في السنة الماضية وفي شهر يوليو قضيت
يوماً كاملاً في مدينة الرباط.

Traducción: El año pasado en el mes de julio he pasado un día entero en la ciudad de Rabat.

Error [2]: 5.9M والسد العالي والمعبد أبو سنبل .

Corrección: والسد العالي ومعبد أبي سنبل .

¹Una Idafa es una frase consistente en dos nombres, el segundo siguiendo inmediatamente al primero, que es el marcado en determinación. Esta construcción es la forma habitual para marcar posesión en árabe.

² La numeración que acompaña al error indica el curso, luego el número del alumno dentro del curso y el sexo (M para mujer y V para varón). Por ejemplo, 5.4.M significa: alumno número 4 del 5º curso, siendo su sexo el femenino.

Traducción: La gran presa y el templo Abu-Simbel.

Error [3]: 4.5V لا أحب كثيراً الكلمة العظلة .

Corrección: لا أحب كثيراً كلمة العظلة .

Traducción: No me gusta mucho la palabra vacaciones.

Error [4]: 3.13M وبالسيارة أذهب مع أخي الى الدار جدنا .

Corrección: وبالسيارة أذهب مع أخي الى دار جدنا .

Traducción: Y con el coche voy con mi hermano a la casa de nuestro abuelo.

Error [5]: 3.14V نحن هناك عندنا عطلة في النهاية الاسبوع .

Corrección: نحن عندنا عطلة في نهاية الاسبوع .

Traducción: Tenemos vacaciones el fin de semana.

Error [6]: 3.16V أطلب الى النديل القائمة الطعم .

Corrección: وأطلب من النادل قائمة الطعام .

Traducción: Pido el menú al camarero.

Error [7]: 4.10M درست فيها اللغة العربية في المعهد أبو رقيب .

Corrección: ودرست اللغة العربية في معهد (بو رقيب) أو
في معهد أبي رقيب .

Traducción: Estudié la lengua árabe en el centro Burguiba.

En los siete errores anteriores se repite el mismo fallo en todos los cursos excepto en el segundo. El error se debe a la adición del artículo ال al regente المضاف , donde el regido اليه es determinado, ya

que no se debe añadir el artículo ال al regido cuando éste ya está determinado.

En lo que se refiere a las causas de este tipo de error, podemos clasificarlas como de interferencia de la lengua materna. Pero otro factor que puede haber coadyuvado a la profusión de este tipo de error es el hecho de que en muchos libros de gramática utilizados por el estudiante español de árabe no se menciona el uso del artículo ال en las lecciones que tratan sobre la idafa.

2. En nombres propios.

Error [8]: 5.1M في العطل أنا أذهب الى فرنسا ككل سنة يوماً .

Corrección: أنا أذهب في العطل الى فرنسا ككل سنة .

Traducción: En vacaciones voy a Francia como todos los años.

Error [9]: 5.1M عندما أنا في مدريد اتمنى ان ارجع الى فرنسا .

Corrección: عندما أكون في مدريد اتمنى ان ارجع الى فرنسا .

Traducción: Cuando estoy en Madrid deseo volver a Francia.

Error [10]: 5.2M خرجت في مدريد .

Corrección: خرجت من مدريد .

Traducción: Volví de Madrid.

Error [11]: 5.2M درست في المدرسة من التطوان .

Corrección: درست في إحدى مدارس تطوان .

Traducción: Estudié en una escuela de Tetuán.

Error [12]: 5.5M أيضاً في هذا الصيف سأذهب الى تونس
للدّراس اللغة العربية .

Corrección: وفي هذا الصيف سأذهب الى تونس أيضاً
لدراسة اللغة العربية .

Traducción: Y en este verano voy también a Túnez para estudiar árabe.

Error [13]: 2.5M سافرت في الصيف الى مدينة القرطبة في أصدقائي .

Corrección: سافرت في الصيف الماضي الى مدينة قرطبة مع أصدقائي .

Traducción: Viajé en el verano a Córdoba con mis amigos.

Error [14]: 3.15M الشهر القادم سأذهب في المصر مع أختي .

Corrección: وسأذهب الشهر القادم الى مصر مع أختي .

Traducción: Voy el mes que viene a Egipto con mi hermana.

Error [15]: أنا أنظر تونس مدينة جميلة .

Corrección: وشاهدت مدينة تونس الجميلة .

Traducción: He visto la bonita ciudad de Túnez.

La aparición del artículo determinado con los nombres propios en los ejemplos anteriores no es posible en ninguna de las dos lenguas. Por tanto, no puede ser resultado de la interferencia de L₁. Estos errores pueden ser explicados por un material de enseñanza deficiente, al no explicarse en los libros de texto cuándo y en qué contexto debe o no debe usarse el artículo. Otra posible explicación es que los estudiantes determinan con artículo los nombres propios y de lugar, al no existir mayúsculas en árabe.

5.2.1.b. OMISIÓN DEL ARTÍCULO ال .

La omisión del artículo ال en los contextos donde debería estar presente se aprecia claramente en la producción escrita de los estudiantes españoles de árabe como lengua extranjera. Los siguientes ejemplos han sido seleccionados a partir de las estructuras incorrectas que incluían omisión del artículo.

1. En el incoativo y el enunciativo:

Error [16]: 5.12M ولكن كثير من أيام العطلة هي ليست صحية لأنني
أمل بدون فعل الشيء .

Corrección: ولكن الكثير من أيام العطلة هي ليست صحية لأنني
أشعر بالملل دون أن أفعل شيئاً .

Traducción: Aunque muchos días de las vacaciones no son entretenidos porque me aburro sin hacer nada.

Error [17]: 4.3M واصدقاء يذهبون الى داري لأكل، رأي التلفزيون
أو لسمع الموسيقى .

Corrección: والأصدقاء يذهبون الى داري للأكل ورؤية التلفاز،
أو لسماع الموسيقى .

Traducción: Unos amigos van a mi casa para comer y ver la televisión y escuchar música.

En los errores [16] y [17] se requiere un artículo determinado debido a que por regla general el incoativo المبتدأ ha de ser un nombre determinado معرفة, pero un nombre indeterminado puede desempeñar el

oficio de incoativo en casos que no están presentes en ninguna de las frases arriba mencionadas.³

2. En el sintagma de aneji3n:

Los errores incluidos en esta secci3n engloban la omisi3n del art3culo ال en el segundo nombre que forma la frase de Idafa, cuando dicho nombre deber3a estar marcado en determinaci3n. Ejemplos de este tipo de errores son:

Error [18]: 4.3M ثم أذهب الى السوق او الى دار أصدقاء.

Correcci3n: ثم أذهب الى السوق او الى دار الأصدقاء.

Traducci3n: Y luego voy al zoco o a casa de unos amigos

Error [19]: 4.5V أفعل هذا خلال يوم عطلة.

Correcci3n: وأفعل هذا في يوم العطلة.

Traducci3n: Hago esto en un d3a de vacaciones.

Error [20]: 2.27M لذلك في عطلة صيف أحب أن أذهب الى كورونيا.

Correcci3n: لذلك أحب أن أذهب في عطلة الصيف الى كورونيا.

Traducci3n: Por eso me gusta en vacaciones de verano ir a La Coru3a.

³ Se trata de casos como los siguientes:

- 1.- Cuando rige en genitivo a otra palabra.
- 2.- Cuando est3 calificado por un adjetivo calificativo.
- 3.- Cuando el enunciativo es un adverbio o un nombre regido por una preposici3n y est3 situado antes del incoativo.
- 4.- Cuando el incoativo es un nombre indefinido como los pronombres interrogativos y otras clases de pronombres.
- 5.- Cuando est3 unido por una conjunci3n copulativa a un nombre determinado.
- 6.- Cuando est3 precedido de part3cula de negaci3n o de interrogaci3n o de las part3culas لولا و اذا
- 7.- Cuando es un adjetivo calificativo sustantivado.
- 8.- Cuando se refiere a un nombre gen3rico.

3. Con los pronombres demostrativos:

Error [21]: 2.7M . لن سأسافر لحضور هذا حفلة .

Corrección: ولن أسافر لحضور هذه الحفلة .

Traducción: No viajaré para asistir a esta fiesta.

Error [22]: 2.9V . في هذا صيف لم أذهب الى الجبل .

Corrección: وفي هذا الصيف لم أذهب الى الجبل .

Traducción: En este verano no fui a la montaña.

Error [23]: 5.12M . سأذهب الى الرباط في هذا صيف .

Corrección: سأذهب الى الرباط في هذا الصيف .

Traducción: Voy a Rabat este verano.

En árabe, cuando el pronombre demostrativo es equivalente a un adjetivo demostrativo en español, el nombre determinado por él será analizado como apositivo بدل del pronombre, y debe ir determinado por el artículo ال . Por esta razón los errores anteriores son considerados como tales.

5.2.1.c. DETERMINACIÓN EN CUANTO A LA CONCORDANCIA ENTRE SUSTANTIVOS موصوف Y ADJETIVOS صفة .

Error [24]: 3.3M . في المساء أزيّر المدينة الجديدة القاهرة .

Corrección: في المساء أזור المدينة الجديدة في القاهرة .

Traducción: Por las noches visito la Ciudad Nueva del Cairo.

Error [25]: 3.5M أدرس اللغة العربية جميلة .

Corrección: وأدرس اللغة العربية الجميلة .

Traducción: Estudio la bonita lengua árabe.

Error [26]: 3.7V اطلع بتليفون مع أصدقائي ونذهب الى الشارع في الساعة ثامنة .

Corrección: وأتصل بالهاتف مع أصدقائي لنذهب الى الشارع عند الساعة الثامنة ,

Traducción: Y llamo por teléfono a mis amigos para ir a la calle a las ocho.

Error [27]: 3.16V الى الساعة الثالثة سأذهب أن أكل الى المطعم على الشاطئ .

Corrección: وعند الساعة الثالثة سأذهب الى المطعم لأكل على الشاطئ .

Traducción: Y a las tres voy a comer en un restaurante en la playa.

5.2.1.d. ERRORES EN SINTAGMA PREPOSICIONAL.

Error [28]: 5.14V في العصر أذهب مع أصدقاء لتناول أية مشروبات في المقهى الخاصة .

Corección: وعند العصر أذهب مع الأصدقاء لتناول أية مشروبات في المقهى الخاص .

Traducción: Por la tarde voy con unos amigos a tomar algunos refrescos en el Café Especial.

Error [29]: 5.17M عندما جاء الصيف أذهب مع أصدقاء الى البحر .

Corrección: عندما يجيء الصيف أذهب مع الأصدقاء الى البحر .

Traducción: Cuando llega el verano voy con unos amigos al mar.

Traducción: Cuando llega el verano voy con unos amigos al mar.

Error [30]: 3.7V . في مساء أذهب الى سينما .

Corrección: وفي المساء أذهب الى السينما .

Traducción: Por la noche voy al cine.

Error [31]: 3.3M . وبعد هذا أرجع الى فندق .

Corrección: وبعد ذلك أرجع الى الفندق .

Traducción: Y después vuelvo al hotel.

Error [32]: 3.8M . خرجنا الى مطار وأكلنا لحم مشوياً .

Corrección: ثم خرجنا الى المطار وأكلنا لحمًا مشويًا .

Traducción: Y luego salimos al aeropuerto y comimos carne asada.

Como podemos ver en los ejemplos anteriores, el uso inadecuado del artículo ال es abundante entre los estudiantes de árabe como lengua extranjera, incluso en etapas avanzadas del aprendizaje. Es una de las áreas donde la interferencia de L₁ es bastante evidente. Sin embargo, el uso de los métodos tradicionales para mostrar el empleo del artículo ال añade otro factor importante a las causas de estos errores. Por lo general, al artículo se le presenta como tal, pero su uso y especificaciones son desatendidos a lo que habría que añadir la falta de actividades de escritura. El estudiante encuentra dificultades en expresar en árabe las frases que en español emplean indefinidos: "con unos amigos", "algunas bebidas", "muchos días", etc., porque el estudiante traduce literalmente del español al árabe.

5.2.2. PREPOSICIONES.

En general, se asume que las preposiciones raramente presentan una correspondencia uno a uno entre el árabe y el español. Una preposición en árabe puede representar el significado de dos o más preposiciones españolas y viceversa.

La mayor parte de los errores cometidos en el uso de preposiciones suponen una elección errónea de preposiciones. Los errores de omisión y adición son menos evidentes. La fuente fundamental de la mayoría de estos errores es la interferencia de la lengua materna. Sin embargo, otros usos erróneos de preposiciones se deben a fuentes intralinguales como veremos más adelante en esta sección.

5.2.2.a. OMISIÓN DE PREPOSICIONES.

En árabe existen verbos que poseen un significado cuando van seguidos directamente por un objeto y otro diferente cuando van combinados con una preposición. Por ejemplo el verbo بحث que significa "discutir" y la combinación بحث عن que significa "buscar". Tal combinación de un verbo y una preposición se llama "modismo verbal" o perífrasis verbal. Desde el punto de vista de la gramática, el verbo en estos modismos tiene las mismas formas de persona, tiempo, etc., que cualquier otro verbo, y la preposición toma como su objeto un nombre en caso genitivo, como es habitual.

También hay en árabe verbos que no forman parte de modismos, pero que pueden asociarse con ciertas preposiciones sin sufrir cambios en sus

significados básicos, por ejemplo el verbo ساعد que significa "ayudar (a alguien)" y ساعد على "ayudar a alguien a hacer algo". Los verbos con preposición parecen dar cuenta de gran parte de los errores referentes al uso de preposiciones. En los datos estudiados se aprecia que el uso inadecuado de las preposiciones se debe en muchos casos al hecho de que al ser parte de las perífrasis, son escogidas impropriamente para los verbos que las acompañan. Los siguientes ejemplos son ilustrativos:

1. En frases verbales preposicionales y modismos.

Error [34]: 5.8M وأنا أريد أن أعود مصر لأكون معهم .

Corrección: وأنا أريد أن أعود الى مصر لأكون معهم .

Traducción: Y quiero ir a Egipto para estar con ellos.

En esta frase se ve que el español tiende a suprimir la preposición debido a que el acusativo árabe equivale muchas veces a la preposición "a".

Error [35]: 2.1M أنظر الناس الكثير أنهم جالسون قريب من البحر.

Corrección: وانظر الى الناس الكثيرين الذين يجلسون قريباً من البحر.

Traducción: Miro a mucha gente que está sentada al lado del mar.

Error [36]: 2.12M وهنا طلبوا رجل أكل .

Corrección:⁴ وهناك طلبا من رجل طعاماً .

Traducción: Y allí pidieron comida a un hombre .

Error [37]: 2.14M أنا أفكر أن أذهب الى البحر للنظر المائه الأزرق .

⁴ Según el contexto.

Corrección: وأفكر أن أذهب الى البحر للنظر الى مائه الأزرق .

Traducción: Pienso irme al mar para mirar el agua azul.

Error [38]: 3.20V . واتكلم أصحابي .

Corrección: وأتكلّم مع أصحابي .

Traducción: Y hablo con unos amigos.

Error [39]: 3.21M . لأن أريد أن ألم هذه اللغة .

Corrección: لأنني أريد أن أَلِم بهذه اللغة .

Traducción: Quiero saber esta lengua.

Error [40]: 3.16V . سأتصلهم .

Corrección: سأتصل بهم .

Traducción: Voy a llamarles.

En [35], [37] y [40], la omisión de la preposición se debe claramente a la interferencia de la lengua materna. Pero el resto de los errores son debidos a fuentes intralinguales.

Otros tipos de errores de omisión son los siguientes:

Error [41]: 4.8M . سنة الماضي ذهبت الى تونس .

Corrección: في السنة الماضية ذهبت الى تونس .

Traducción: El año pasado fui a Túnez

En esta oración el alumno eliminó la preposición في a pesar de que es fundamental para la construcción de la frase. El sintagma السنة الماضية

no puede adelantarse en una oración verbal si no lleva sintagma preposicional. Por todo esto, es imprescindible utilizar la preposición في

Otro ejemplo de este tipo es:

Error [42]: 4.10M ممكن أن أقرأ كتاباً .

Corrección: ومن الممكن أن أقرأ كتاباً .

Traducción: Es posible que lea un libro.

Esta oración no sigue el esquema de las oraciones árabes porque el participio activo indeterminado ممكن no puede desempeñar la función de enunciativo adelantado خبر مقدم y por ello es necesario el uso de la preposición para formar un sintagma preposicional que a su vez tendrá la función de predicado en posición final.

Es el mismo caso que:

Error [43]: 3.8M ممكن أن أسمع موسيقى .

Corrección: ومن الممكن أن أسمع موسيقى .

Traducción: Es posible que oiga música.

Error [44]: 3.12M ممكن سأذهب الى المسرح .

Corrección: أو من الممكن أن أذهب الى المسرح .

Traducción: Es posible que vaya al teatro.

5.2.2.b. USO INCORRECTO EN FRASES DE SINTAGMA DE ANEXIÓN.

La inserción de preposiciones en el sintagma de anexión *الاضافة* es evidente en las producciones escritas de la mayoría de los estudiantes españoles de árabe como segunda lengua.⁵ Los siguientes ejemplos han sido seleccionados a partir de las estructuras incorrectas identificadas en las que aparecía la adición de preposiciones:

Error [45]: 5.2M درست في المدرسة من التطوان .

Corrección: و درست في احدى مدارس تطوان .

Traducción: Estudié en la escuela de Tetuán.

Error [46]: 5.14V سكنت في القرية قرب من المدينة .

Corrección: وسكنت في القرية قرب المدينة .

Traducción: Viví en el pueblo, cerca de la ciudad.

Error [47]: 5.7M وفي يوم الآخر نظرت اثار من المدينة القديمة .

Corrección:⁶ وفي يوم آخر شاهدت آثار المدينة القديمة .

Traducción: El otro día (un día pasado) vi las ruinas de una ciudad antigua.

Error [48]: 3.13M عندما لي عوطة أنا أذهب الى الشمال من اسبانيا .

Corrección: عندما أكون في عطلة أذهب الى شمال اسبانيا .

Traducción: Cuando tengo vacaciones voy al norte de España.

⁵ Comparada con la misma categoría de errores cometida por los estudiantes americanos en el árabe escrito (Rammuny, 1976) ésta parece ser típica de los estudiantes españoles.

⁶ Modismo que no tiene equivalencia.

Error [49]: 3.12M . أيضاً أخي وأنا مع أبي وأمي نزور مدرسة للأطفال .

Corrección: . وأزور أنا وأخي وأبي وأمي مدرسة الأطفال .

Traducción: Mi padre, mi hermano, mi madre y yo visitamos el colegio de los niños.

Error [50]: 2.19M . لأن معي الصديق من أبي .

Corrección: . لأن معنا صديق أبي .

Traducción: Porque con nosotros está el amigo de mi padre.

La adición de preposiciones en todos los datos examinados se atribuye a la interferencia de L₁. La mayor parte de los errores de esta clase son causados por la correspondiente estructura en español, la cual requiere la asociación de una preposición, mientras que en árabe no ocurre así. De esta forma las traducciones literales del español al árabe aparecen con dicha preposición, lo que es inaceptable.

5.2.2.c. ELECCIÓN ERRÓNEA DE PREPOSICIONES.

Como hemos visto antes, el uso inadecuado de preposiciones es frecuente entre los estudiantes españoles de árabe. Veamos los siguientes ejemplos:

Error [51]: 5.1M . يذهب في البيت أقرأ قليلاً كتاباً في فرنسي .

Corrección: . ثم نذهب الى البيت ثم أقرأ قليلاً من كتاب بالفرنسية .

Traducción: Luego vamos a casa y leemos un poco de un libro en francés.

Error [52]: 5.2M . خرجت في المدريد .

Corrección: خرجت من مدريد .

Traducción: Salí de Madrid.

Error [53]: 5.2M بالليلة في الحافلة .

Corrección: في الليل في الحافلة .

Traducción: Por la noche en un autobús.

Error [54]: 5.10V وبالمساء بعد معمل نذهب الى نزهة .

Corrección: وفي المساء بعد العمل نذهب في نزهة .

Traducción: Por la noche después del trabajo vamos de paseo.

Error [55]: 5.14V في العصر أذهب مع أصدقاء لتناول أية مشروبات في المقهى الخاصة .

Corrección: وعند العصر أذهب مع أصدقائي لتناول أية مشروبات في المقهى الخاص .

Traducción: Por la tarde voy con unos amigos para tomar unos refrescos en el Café Especial.

Error [56]: لأمش بشوارعها .

Corrección: لأمش في شوارعها .

Traducción: Para andar por sus calles.

Error [57]: 4.3M لأتحدث معهم على أي شيء .

Corrección: لأتحدث معهم في أي شيء .

Traducción: Para hablar con ellos sobre cualquier cosa.

Error [58]: 4.2M وفيه نتكلم على الأشياء التي حدثت في اليوم .

Corrección: وفيه نتكلم عن الأشياء التي حدثت في ذلك اليوم .

Traducción: Y allí hablamos sobre cosas que ocurrieron aquel día.

Error [59]: 4.6M مع البيوت البيضاء والأزهر الحدائق .

Corrección: ببيوتها البيضاء وأزهار الحدائق .

Traducción: Con sus casas blancas y las flores de los jardines.

Error [60]: 4.11M اذا كنت أطلع الى السطح وتمتعت ريحة
البحر وبالمسك التي أتت من منازل أخرى .

Corrección: وكنت اذا طلعت على السطح شممت رائحة
البحر ورائحة المسك التي تأتي من منازل أخرى .

Traducción: Salí a la terraza y disfruté del aroma del mar y del olor almizcle procedente de otras casas.

Error [61]: 4.14M وأحب أن أبتعد من الضجيج والازدحامات .

Corrección: وأحب أن أبتعد عن الضجيج والازدحام .

Traducción: Me gusta alejarme del ruido y del tráfico.

Error [62]: 2.1M أي في الساعة العاشرة تقريباً .

Corrección: أي عند الساعة العاشرة تقريباً .

Traducción: ... es decir, alrededor de las diez.

Error [63]: 2.15M تقع مدريد على الجنوب بلباو .

Corrección: وتقع مدريد في جنوب بلباو .

Traducción: Madrid está situado al sur de Bilbao.

Error [64]: 2.18M في الحانة نتكلم على كل شيء .

Corrección: وفي الحانة نتكلم عن كل شيء .

Traducción: En el bar hablamos de todo.

Error [65]: 3.10M . بالمساء سأذهب الى السينما .

Corrección: وفي المساء أذهب الى (السينما) دار العرض .

Traducción: Por la noche voy al cine.

Error [66]: 3.12M . في المساء أسير في شاطئ البحر .

Corrección: وفي المساء أسير على شاطئ البحر .

Traducción: Por la noche ando por la playa.

Error [67]: 3.15M . الشهر القادم سأذهب في المصر مع أختي .

Corrección: وسأذهب الشهر القادم الى مصر مع أختي .

Traducción: El mes que viene iré a Egipto con mi hermana.

Error [68]: 3.16V . ولو غيم سأقرأ في الرمال .

Corrección: ولو كان اليوم غائماً فسأقرأ على الرمال .

Traducción: Si está nublado leeré sobre la arena.

Error [69]: 3.19M . أطلب الى النادل القائمة الطعم .

Corrección: وأطلب من النادل قائمة الطعام .

Traducción: Pido el menú al camarero.

Como resultado de la interferencia de L_1 , en el caso de las preposiciones asociadas con ciertos verbos como *أتحدث* y *أتكلم*, la preposición *عن* es sustituida por *على*. Por ejemplo en [57], [58] y [64].

La preposición *في* parece ser problemática para muchos estudiantes, y en diferentes niveles es sustituida por *بـ*. Encontramos ejemplos en los errores [53], [54], [55] y [65]. A veces *في* se usa como resultado de una

sobregeneralización, como por ejemplo en los errores [51], [52], [67] y [68] debido a que en español esta preposición no se corresponde con el significado del contexto de estas oraciones. Incluso a veces se usa في en vez del advverbio عند , especialmente cuando se necesita expresar el concepto de tiempo. Pueden verse ejemplos en los errores [55] y [62].

Las oraciones [60], [61] y [69] son ejemplos dónde se encuentran preposiciones asociadas con ciertos verbos como ابتعد , اطلب من , اطلع على . El análisis de los datos sugiere que en general los alumnos no dominan el uso de las preposiciones árabes y confían demasiado en L₁ para seleccionar la preposición que creen adecuada. Sin embargo, los errores intralinguales como la sobregeneralización aparecen a menudo en los datos. Como los estudiantes no conocen la distinción en el uso y significado de cada preposición, tienden a usarla fuera de contexto. El fallo a la hora de escoger la preposición adecuada, podría atribuirse a la falta de familiaridad con el uso correcto de la preposición y a la dificultad que los estudiantes afrontan al intentar dominar el complejo uso de las preposiciones árabes con todos sus significados. De hecho, deben realizarse continuamente prácticas intensivas del uso de las preposiciones, pues la mayor parte de los profesores de árabe como lengua extranjera saben que el aprendiz necesita mucho tiempo para adquirir el dominio de las preposiciones, por lo que la práctica es un factor clave para reducir la dificultad que las mismas presentan.

5.2.3. LAS PARTÍCULAS.

5.2.3.a. DE NEGACIÓN.

Los errores de esta clase se deben al hecho de que el árabe usa diferentes partículas de negación dependiendo de qué segmento y clase de palabra de la oración o frase se niega. El uso de las partículas de negación es complicado y constituye un problema importante para todos los aprendices de esta lengua. Los siguientes son ejemplos del uso de partículas de negación incorrectas:

Error [70]: 5.3V لا أجد جدي في البيت .

Corrección: لم أجد جدي في البيت .

Traducción: No encuentro a mi abuelo en casa.

Error [71]: أردت أن أرى آخرون مدينة ولكن لا أستطيع .

Corrección: وأردت أن أرى مدناً أخرى ولكنني لم أستطيع .

Traducción: Quise ver otras ciudades pero no he podido.

Error [72]: 5.17M لا أشتغل بوكرة .

Corrección: لن أشتغل غداً .

Traducción: Mañana no trabajo.

Error [73]: 4.3M أنا أسكن في منزل دائماً ولا في نزل .

Corrección: وأنا أسكن في منزل دائماً وليس في نزل .

Traducción: Yo siempre vivo en casas, no en hostales.

Error [74]: 3.3M ولكنها لا تجيء .

Corrección: ولكنها لم تأتي .

Traducción: Pero no vino.

Error [75]: 3.2V لا الحياة غالية في القرية .

Corrección: ليست الحياة غالية في القرية .

Traducción: En el pueblo la vida no es cara.

Error [76]: 2.11M ما أدرس كتاباً .

Corrección: ولا أدرس كتاباً .

Traducción: No estudio (ni) un libro.

El uso erróneo de la partícula de negación لا en todos los ejemplos anteriores, exceptuando únicamente el [76], refleja el hecho de que los estudiantes se han acostumbrado al uso de una partícula que corresponde al significado de "no" en español. Sobregeneralizan su uso a contextos donde no debe emplearse. Estos errores son pues debidos a fuentes intralinguales, y demuestran una ignorancia de las restricciones que afectan a las partículas de negación.⁷ Se recomienda a los estudiantes que dediquen el tiempo necesario para aprenderlas una a una, y, con la práctica, lograr un uso correcto de las mismas.

5.2.3.b. DE CONEXIÓN.

Los errores cometidos en el uso de las partículas de conexión constituyen el grueso de los que hemos encontrado en nuestra muestra, debido posiblemente al hecho de que es muy bajo el conocimiento del arte de escribir en árabe, ya que se ignora de forma casi absoluta la

⁷ En el libro de Saleh "Lengua árabe" se explican las partículas de negación de forma sencilla, así como en el de Riloba y otros muchos.

cohesión en todas las composiciones. A los estudiantes raramente se les enseña cómo escribir una composición. Por tanto escriben frases sueltas, con ideas que a veces no se corresponden con el contexto, ya que no saben cómo expresar lo que quieren decir. En esta tesis, como ya hemos mencionado anteriormente, los errores estilísticos no han sido tenidos en cuenta, puesto que las composiciones de los estudiantes no exceden de diez líneas.

Volviendo a los errores de partículas de conexión, podemos establecer una clasificación de los mismos en dos grupos: omisión y elección errónea de las partículas, resultando el último bastante menos frecuente que el primero. Citamos a continuación ejemplos de omisión de partículas de conexión.

Error [77]: 5.1M . في الليلة أذهب مع أهالي الى الديسكيتيك .

Corrección: ثم أذهب في الليل مع أهلي الى الملهى .

Traducción: Por la noche voy con mi familia a la discoteca.

Error [78]: 5.2M . سافرت الى ربات عصيم المغرب .

Corrección: ثم سافرت الى الرباط عاصمة المغرب .

Traducción: Viajé a Rabat, la capital de Marruecos.

Error [79]: 5.3V . سررت كثيرا بالقاء .

Corrección: وسررت كثيراً باللقاء .

Traducción: Me resultó agradable el encuentro.

Error [80]: 5.4M من الممكن أن أفضل المدن الجنوبية من المغرب
ولكن مدينة رباط أعجبتني كثيراً أيضاً .

Corrección: ومن الممكن أن أفضل المدن الجنوبية من المغرب
لكن مدينة الرباط تعجبني كثيراً .

Traducción: Quizá prefiero las ciudades del sur de Marruecos, aunque la ciudad de Rabat me gusta mucho también.

Error [81]: 5.5M آكل بسرعة وفي المساء أدرس المواد .

Corrección: ثم أتناول طعامي بسرعة وفي المساء أدرس المواد المقررة .

Traducción: ... como rápido y por la noche estudio las asignaturas.

Error [82]: 5.8M الناس هنا لطيفون جميلون صريحون .

Corrección: والناس هناك لطيفون وجميلون وصادقون .

Traducción: La gente allí es amable, son guapos y sinceros.

Error [83]: 5.10V هذه الصيف سافرت مع أخ من أخواني .

Corrección: وفي هذا الصيف سافرت مع أخ من أخواني .

Traducción: Este verano viajé con uno de mis hermanos.

Error [84]: 5.17M بعد ذلك نعود الى منزلنا لطعم الغذاء .

Corrección: وبعد ذلك نعود الى منزلنا لنتناول طعام الغذاء .

Traducción: ... y después vuelvo a nuestra casa para comer.

Error [85]: في الصباح أذهب الى المقهى .

Corrección: وفي الصباح أذهب الى المقهى .

Traducción: Por la mañana voy al café.

Error [86]: 4.5.M أحب كثيراً السفر .

Corrección: وأحب كثيراً السفر .

Traducción: Me gusta mucho viajar.

Error [87]: 4.8M بالفندق يتكلم معهم بالفرنسية.

Corrección: وبالفندق أتكلم معهم باللغة الفرنسية.

Traducción: En el hotel hablo con ellos en francés.

Error [88]: 3.2V في نفس اليوم نأكل العائلة في دارنا.

Corrección: وفي نفس اليوم تأكل العائلة كلها في دارنا.

Traducción: El mismo día come toda la familia en nuestra casa.

Error [89]: 3.7V بعد ذلك، علي أن أذهب الى المطعم لأتناول الطعم.

Corrección: وبعد ذلك علي أن أذهب الى المطعم لأتناول الطعام.

Traducción: ... y después tengo que ir al restaurante a comer.

Error [90]: 3.8M خرجنا الى المطار أكلنا لحم مشوياً.

Corrección: ثم خرجنا الى المطار وأكلنا لحماً مشوياً.

Traducción: ... y después salimos al aeropuerto para comer carne asada.

Error [91]: 3.9M نادراً ما أبقى في مدريد.

Corrección: ونادراً ما أبقى في مدريد.

Traducción: Raras veces me quedo en Madrid.

Error [92]: 3.18M ودعت أهلي ذهبت الى محطة القطار.

Corrección: وودعت أهلي وذهبت الى محطة القطار.

Traducción: Me despedí de mi familia y me fui a la estación del tren.

Error [93]: 3.20V بعد ذلك أذهب الى البحر أسبح وأخذ الشمس.

Corrección: وبعد ذلك أذهب الى البحر وأسبح وأستلقي تحت أشعة الشمس.

Traducción: ... y después voy a mar para tomar el sol.

Error [94]: 2.1M . أجلس في الارض وأكلم مع أصدقائي .

Corrección: . وأجلس على الأرض وأتكلّم مع أصدقائي .

Traducción: Me siento en el suelo y hablo con mis amigos.

Error [95]: 2.2M . سأذهب الى البحر مع صديقي .

Corrección: . وسأذهب الى البحر مع صديقي .

Traducción: Iré al mar con mi amigo.

Error [96]: 2.15M . تقع مدريد على الجنوب بلباو .

Corrección: . وتقع مدريد في جنوب بلباو .

Traducción: Madrid está situado al sur de Bilbao.

Error [97]: 2.18M . بعد ذلك أذهب الى بيتي .

Corrección: . وبعد ذلك أذهب الى بيتي .

Traducción: ... y después voy a mi casa.

Otro tipo de errores es el uso erróneo de las partículas de conexión, pero como los estudiantes casi no han utilizado las mismas, hemos detectado pocos errores:

Error [98]: 5.3M . ثم كنت عند صديقي محمد الذي كان بيته قريب من المحطة .

Corrección: . وكنت عند صديقي محمد الذي كان بيته قريب من المحطة .

Traducción: ... y estuve en casa de mi amigo Muhmmad, al lado de la estación.

En [98] el estudiante usó la conjunción de conexión ثم que indica periodicidad de la acción, o sea, realizar una acción tras la otra, siendo más procedente utilizar la conjunción و cuya función es de unión, simultaneidad.

Otro ejemplo es el siguiente:

Error [99]: 5.17M أو اذا ليس عندنا طعام .

Corrección: واذا لم يكن عندنا طعام.

Traducción: ... y si no tenemos comida.

El alumno utilizó la conjunción disyuntiva de conexión أو erróneamente, ya que ésta se usa para dar la connotación de duda, permiso o elección, no siendo el caso en este contexto.

Como podemos ver, los errores [98] y [99] son menos frecuentes debido al escaso uso de dichas partículas.

5.2.3.c. DE INTERROGACIÓN.

Los errores cometidos en el uso de las partículas de interrogación son menos frecuentes que los de otros tipos. Una explicación posible es que los temas sobre los que los estudiantes escriben probablemente no requieren el uso de dichas partículas. Todos los errores de este tipo que hemos identificado implican el uso erróneo de las partículas. Los siguientes datos son ilustrativos:

Error [100]: 5.17M ما سنفعل الآن ؟

Corrección: ما ذا سنفعل الآن؟

Traducción: ¿Qué vamos a hacer ahora?

Error [101]: 5.3M ما تأكل ؟

Corrección: ما ذا تأكل ؟

Traducción: ¿Qué comes?

En los dos ejemplos anteriores podemos ver que los estudiantes confunden entre la partícula ما "qué" y ما ذا "qué". Es obvio que la fuente del error es el hecho de que la palabra "qué" en español tiene dos partículas correspondientes en árabe, ما y ما ذا , por lo cual los estudiantes encuentran ciertas dificultades para diferenciar las restricciones y usos de las mismas en árabe. El estudiante aprende la regla de ما y sobregeneraliza su uso basándose en el hecho de que el significado de esta partícula en español es "qué".

Otra posible explicación es la ignorancia de las reglas que restringen el uso de cada partícula. El hecho de que este tipo de error pueda ser explicado aduciendo más de una fuente confirma la aseveración de que es difícil atribuir los errores a una única fuente.

5.2.4. LOS DEMOSTRATIVOS.

El árabe utiliza un conjunto de demostrativos similar al español. Los demostrativos en ambos idiomas presentan los formantes constitutivos de género y número. Pero a pesar de las similitudes entre ambas lenguas el estudiante de árabe como lengua extranjera en las universidades españolas todavía tiene dificultades para aplicar los demostrativos en sus

contextos. La mayoría de los errores aparecen cuando un demostrativo árabe se usa como modificador secundario con adverbios. Este tipo de error puede clasificarse en dos categorías: omisión del demostrativo, y uso de la deixis próxima en lugar de la deixis alejada al hablar de espacio y tiempo lejano respecto de la persona gramatical. A continuación presentamos ejemplos de ambas categorías.

Omisión del demostrativo usado como modificador secundario con adverbios:

Error [102]: 2.2M . بعد سنذهب ان أنا دار المدينة .

Corrección: وبعد ذلك سنذهب الى دار المدينة .

Traducción: Después iremos a la casa de la ciudad.

Error [103]: 2.8M . وبعد دخل في قهوة .

Corrección: وبعد ذلك دخلنا المقهى .

Traducción: ... y después hemos entrado en el café.

Error [104]: 3.8M . بعد ذهبنا الى المدينة لنشتري بالسوق .

Corrección: وبعد ذلك ذهبنا الى المدينة لنشتري من السوق .

Traducción: ... y luego fuimos a la ciudad para comprar en el zoco.

Error [105]: 3.16V . بعد أتمشى الى المحطة .

Corrección: وبعد ذلك أمشي الى المحطة .

Traducción: ... y luego andaré hasta la estación.

Error [106]: 3.20V . وبعد أخرج وأشتري الخبز .

Corrección: وبعد ذلك أخرج وأشتري الخبز .

Traducción: ... y luego salgo y compro pan.

Ejemplos del mal uso de la deixis son:

Error [107]: 4.8M وبعد هذا درست قليلا.

Corrección: وبعد ذلك درست قليلاً.

Traducción: ... y luego estudié un poco.

Error [108]: 3.3M وبعد هذا أرجع الى الفندق.

Corrección: وبعد ذلك أرجع الى الفندق.

Traducción: ... y luego vuelvo al hotel.

Error [109]: 2.11M وبعد هذا سأدرس اللغة العربية في جامعة

أوتونوما في مدريد.

Corrección: وبعد ذلك سأدرس اللغة العربية في جامعة

أوتونوما في مدريد.

Traducción: ... y después estudiaré la lengua árabe en la Universidad Autónoma de Madrid.

En estos tres últimos ejemplos el estudiante parece no estar seguro del hecho de que los pronombres demostrativos establecen una relación entre la persona gramatical y el espacio y tiempo. A este tipo de errores pertenecen precisamente los adverbios deícticos semánticamente paralelos a los demostrativos, donde los alumnos reemplazan هناك, que tiene deixis alejada, por هنا de la deixis próxima. Los siguientes ejemplos son ilustrativos:

Error [110]: 5.9M بقيت هنا خمسة أيام في بيت صديقي.

Corrección: بقيت هناك خمسة أيام في بيت صديقي .

Traducción: Quedé ahí cinco días en casa de mi amigo.

Error [111]: 5.9M . الذي يسكن هنا منذ أربعة سنوات .

Corrección: الذي يسكن هناك منذ أربع سنوات .

Traducción: El que vive ahí desde hace cuatro años.

Error [112]: 2:12M . وهنا طلبوا رجل أكل .

Corrección: وهناك طلبا من رجل طعاماً .

Traducción: ... y ahí pidieron comida al hombre.

Error [113]: 3.13M . لأن هنا كانت تسكن عائلتي .

Corrección: لأن هناك كانت تسكن عائلتي .

Traducción: Porque ahí vivía mi familia.

Error [114]: 5.8M . الناس هنا لطيفون جميلون وصحيحون .

Corrección: والناس هناك لطيفون وجميلون وصادقون .

Traducción: La gente ahí es amable, son guapos y sinceros.

Error [115]: 5.7V . وهنا نحن في أصدقئنا حتى نرجع الى البيت .

Corrección: وهناك نلتقي باصدقائنا حتى نرجع الى البيت .

Traducción: ... y ahí nos encontramos con nuestros amigos hasta que volvimos a casa.

El estudio de estos errores en sus contextos refleja el hecho de que en español los correspondientes adverbios de lugar "aquí" هنا y "ahí, allí" هناك tienen la misma función que en árabe. Por tanto la fuente de este tipo de errores no puede atribuirse a la interferencia de L₁, sino más bien

a la estrategia de sobregeneralización que el estudiante emplea al aplicar tales adverbios. Otra posible explicación es que el estudiante trata el adverbio هنا para referirse tanto a la distancia corta como a la distancia media (ahí) mientras que en árabe la distancia media se expresa como la larga, mediante هناك. Veamos a continuación los errores que conciernen a los adverbios.

5.2.5. LOS ADVERBIOS Y FRASES ADVERBIALES.

La mayor parte de los errores cometidos en el uso de los adverbios son errores de adición. Los errores de omisión y sustitución son menos frecuentes. La mayor parte de los errores en el uso de los adverbios tienen en la interferencia de la lengua materna su fuente principal. Consideremos los errores de adición:

Error [116]: 5.8M وبعد عندما أعرف هذه اللغة سأدرس كيف تطور اللغة الجارية الى اللغة الفصحى .

Corrección: وبعد أن أعرف هذه اللغة سأدرس كيف تطورت اللغة الجارية الى اللغة الفصحى .

Traducción: ... y después de conocer este idioma estudiaré cómo ha evolucionado la lengua coloquial a lengua clásica.

Error [117]: 4.3M عندما عندي عطلة يعجبني معرفة البلاد أو المدينة وناسها .

Corrección: تعجبني عندما أكون في عطلة معرفة البلاد وناسها .

Traducción: Cuando estoy de vacaciones me gusta conocer países y sus gentes.

Error [118]: 4.14M عندما عندي وقتا كفيا هو القراءة .

Corrección: عندما يكون عندي وقت كافٍ أقرأ .

Traducción: Leo cuando tengo tiempo.

Error [119]: 2.7M عندما عندي عطلة أفعل ما أريد .

Corrección:⁸ أنني أفعل ما أريد في العطلة .

Traducción: Cuando tengo vacaciones hago lo que me gusta.

Error [120]: 4.9M عندما عندي يومان أو ثلاث أيام عطلة أنا أسافر .

Corrección: وعندما يكون عندي يومان أو ثلاثة أيام عطلة فأنا أسافر .

Traducción: Viajo cuando tengo dos o tres días de vacaciones.

Error [121]: 4.7M ولا نستطيع أن نفعلها عندما نحن مشغولون .

Corrección: ولا نستطيع أن نفعلها ونحن مشغولون .

Traducción: No podemos hacerla cuando estamos ocupados.

En las frases [116], [117] y [119] la adición del sintagma preposicional *عندي* resulta errónea, especialmente cuando se usa inmediatamente detrás del adverbio *عندما*. El estudiante no es consciente de que la palabra *عندي* es un sintagma preposicional en árabe, mientras que en español es un verbo, "tengo". De hecho, este error es considerado como tal por dos motivos. Por una parte es una violación de la regla árabe que no permite el uso de dos adverbios o frases adverbiales seguidas, y por otra infringe la regla según la cual el adverbio *عندما* implica el factor condicional que rige una oración verbal. Sin embargo, los estudiantes descuidan esta regla y emplean el adverbio seguido de una oración nominal, como en los ejemplos siguientes:

⁸ Hemos tenido que cambiar la frase en árabe que se traduce "hago lo que quiero en vacaciones".

Error [122]: 5.1M . عندما أنا في مدريد أتمنى أن أرجع الى الفرنسي.

Corrección: عندما أكون في مدريد أتمنى أن أرجع الى فرنسا .

Traducción: Cuando esté en Madrid desearé volver a Francia.

Error [123]: 3.13M . عندما أنا في عوطة أنا أذهب الشمال من اسبانيا .

Corrección: عندما أكون في عطلة أذهب الى شمال اسبانيا .

Traducción: Cuando tengo vacaciones voy al norte de España.

O bien empieza el estudiante con una oración condicional que no termina con una apódosis en condicional. En cuanto a los casos en los que la oración no puede desempeñar la función de tal apódosis, es obligatorio que vaya unida a la partícula ف . Estos casos son los siguientes:

1- Oración nominal. Ej: -ان تجتهد فالناس بفرحون بك .

2- Si la oración es verbal con un verbo invariable جامد. Ej:

ان تجتهد فليس الأمر غريباً .

3- Si el verbo va unido a las siguientes partículas: السين وسوف ولن وقد .

Ej: -ان تجتهد فسوف أكافئك .

4- Si la oración es exhortativa con sentido de mandamiento, interrogación, negación, invitación a, deseo y súplica. Ejemplos:

١- ان تجتهد فادرس الرياضيات .

٢- ان تجتهد فلا تؤجل عمل اليوم الى غدا .

٣- ان تجتهد فهل تواصل الدراسة مستقبلاً .

٤- ان تجتهد فهلا صادقني .

٥- ان تجتهد فليت لي مثل جهدك .

Ejemplos de este tipo son los siguientes:

Error [124]: 5.13V . عندما كلنا تعبانون بسبب العمل والدروس الطويلة .

Corrección: عندما كنا متعبين بسبب العمل والدروس الطويلة،
كنا بحاجة الى العطلة .

Traducción: Cuando estamos cansados de trabajar y de estudiar mucho..

Error [125]: 5.11M . وعندما كنا صباحاً معاً انا أصبح في المحيط .

Corrección: وعندما كنا في الصباح معاً سبحت في المحيط بعيداً .

Traducción: ... y por la mañana estamos juntos, nado (lejos) por el océano.

En los dos últimos ejemplos el alumno empezó con la partícula condicional y eliminó la partícula de la apódosis.

Otro tipo de error aparece en la formación de la frase adverbial, y se refleja en los siguientes ejemplos:

Error [126]: 4.9M . كل الايام أريد أن اليوم المقبل سيكون يوم العطلة .

Corrección: أريد أن يكون اليوم المقبل عطلة في كل الأيام .

Traducción: Todos los días estoy deseando que al siguiente empiecen las vacaciones.

Error [127]: 4.11M . كل يوم كنت أذهب الى الشاطئ مع الأصدقاء والصادقات .

Corrección: وكنت أذهب كل يوم الى الشاطئ مع الأصدقاء والصديقات .

Traducción: Todos los días iba a la playa con los amigos y las amigas.

En la última frase el estudiante empezó con un adverbio que tenía que ir unido al verbo أذهب en lugar del verbo كان , con lo cual separó el

adverbio de su verbo, mientras que lo correcto es colocarlo detrás del segundo verbo, de forma que este último junto con el adverbio y el sintagma preposicional, haga la función de predicado de كان .

Al igual que en el caso los errores de sustitución, se desprende de los datos analizados que este tipo es poco frecuente. Estos errores no son debidos a la interferencia de L₁ ni a fuentes intralingüísticas, sino más bien a procesos deficientes de aprendizaje. Veamos los ejemplos siguientes:

Error [128]: 5.2M . كنت في المغرب بعد سنوات .

Corrección: كنت في المغرب قبل سنوات .

Traducción: Estuve en Marruecos hace años.

Error [129]: 5.4M . وقبل شهرين آخرين وذهبت الى اسبانيا .

Corrección: وبعد شهرين آخرين عدت الى اسبانيا .

Traducción: ... y después de otros dos meses volví a España.

Error [130]: 5.5M . وأبقى فيها خلال خمس ساعات .

Corrección: وأبقى فيها مدة خمس ساعات .

Traducción: ... y me quedo dentro durante cinco horas.

Estos errores sugieren que los estudiantes no han alcanzado el dominio completo del uso y significado de dichas construcciones adverbiales y confían demasiado en el azar. Sería de gran ayuda para refrescarles la memoria el realizar más ejercicios para practicar su uso.

5.2.6. ORACIÓN CONDICIONAL.

En la sección anterior relativa a los adverbios o frases adverbiales, hemos discutido acerca de la partícula *عندما*, siendo una de las funciones de la misma la temporal, con lo que hemos avanzado ya algunos de los aspectos de la oración condicional correspondientes a los errores cometidos por los estudiantes. En esta sección trataremos errores similares, pero debidos al mal uso de las partículas condicionales. No es conveniente incluir tales errores bajo la misma sección que la partícula *عندما* que se considera conjunción temporal, aunque algunas veces haga la función de partícula condicional. Hemos observado que los estudiantes no tienen problemas para elegir la partícula condicional adecuada, pero sí en la construcción de la oración condicional y las reglas que la rigen. En árabe, la oración condicional está formada por partícula de condición *أداة الشرط*, prótasis *فعل الشرط* y apódosis *جواب الشرط* (Salih 1991, 52). Algunas de las partículas condicionales marcan el verbo con *جزم* y otras no. Para evitar los errores en oraciones condicionales, el alumno tiene que saber las reglas que permiten la eliminación de las partículas de la prótasis *فعل الشرط* y la apódosis *جواب الشرط*. Veamos los siguientes ejemplos:

Error [131]: 5.12M اذا نستطيع نذهب الى المدينة وهي غير مدريد .

Corrección: واذا استطعنا أن نذهب الى إحدى المدن غير مدريد فعلنا .

Traducción: Si podemos ir a una ciudad diferente de Madrid lo hacemos.

El estudiante formó una oración condicional con la prótasis sin una oración subordinada y eliminó la partícula *أن المصدرية* que separa los dos verbos y la apódosis *فعلنا*, resultando una apódosis inadecuada y más propia como complemento directo.

Error [132]: 4.11M اذا كنت أطلع الى السطح وتمتعت ريحة البحر
وبالمسك التي أتت من منازل أخرى .

Corrección: وكنت اذا طلعت على السطح شممت رائحة البحر
ورائحة المسك التي تأتي من منازل أخرى .

Traducción: Al salir de la terraza disfruté del aroma del mar y del olor almizcle procedente de otras casas.

En este ejemplo el estudiante infringió una de las reglas del condicional al incluir la partícula de conexión *و* junto a la apódosis.

Otros ejemplos donde el alumno omite la prótasis son:

Error [133]: أو أذهب الى المسرح اذا عندي فلوساً، أفعل هذا .

Corrección: اذا كانت عندي نقود فسأذهب الى المسرح .

Traducción: Si tengo dinero voy al teatro.

Error [134]: 2.24M وان عندي فلوس أذهب الى السينما .

Corrección: وان كان لدي مال ذهبت الى دار العرض .

Traducción: Si tengo dinero voy al cine.

Error [135]: 3.16V لو شمس سأصبح في البحر.

Corrección: ولو كانت الشمس ساطعة فسأصبح في البحر .

Traducción: Si hace sol nadaré en el mar.

Error [136]: 3.13M ولو غيم سأقرأ في الرمال .

Corrección: ولو كان اليوم غائماً فسأقرأ على الرمال .

Traducción: Si está nublado leeré sobre la arena.

En los errores [133] y [134] ambos estudiantes están seguros del hecho de que tras las partículas condicionales ha de existir un verbo. Por eso han usado la palabra *عندي* que en español tiene la función de un verbo mientras que en árabe es una partícula. Como se ve, en ambos casos la fuente del error es la interferencia de L₁ en significado. En el resto de los ejemplos [135] y [136] los estudiantes no están seguros de las reglas de las oraciones condicionales, lo que puede ser atribuido a una enseñanza deficiente o a escasez de producción, es decir al hecho de que el estudiante no puede practicar y memorizar lo aprendido. Ahondaremos más en este tema en el capítulo de conclusiones. Únicamente queremos dejar constancia aquí de que las oraciones condicionales constituyen un área de dificultad para los estudiantes españoles de árabe como lengua extranjera.

5.2.7. LOS PRONOMBRES PERSONALES.

Uno de los aspectos problemáticos de la lengua árabe para los hablantes nativos de español es la adición de pronombres personales. Aunque desde el punto de vista de la GU el árabe es como el español, [+PD], es decir, permite sujetos nulos como nos recuerda Martin Atkinson en su artículo "Null Subjects in the theory of Grammar and Language Acquisition" (1992) al afirmar que el árabe es similar al hebreo, español

e italiano en este sentido.⁹ Como veremos, los resultados de nuestro estudio no coinciden con los de Bini (1993) cuando analiza dos lenguas [+PD], italiano y español, concluyendo que *"los resultados podrían indicar que la lengua materna tiene un papel en la adquisición de la sintaxis -en este caso se trataría de una transferencia positiva-, pero también se podrían interpretar como la prueba de que la opción [+PD] es la no marcada, a juzgar por la facilidad con que es adquirida."* Para Bini, *"de lo expuesto anteriormente se desprende que nuestros datos parecen avalar tanto la hipótesis avanzada en todos los estudios recientes, de que los sujetos empiezan transfiriendo a la segunda lengua la opción de la lengua materna, como la de que la opción [+PD] es la no marcada, ..."* (138).

Veamos a continuación los ejemplos donde hemos identificado adición de pronombres personales:

Error [137]: 5.7V . وصلت أنا الى مدينة تطوان يوماً .

Corrección: وصلت الى مدينة تطوان يوماً .

Traducción: Un día llegué a la ciudad de Tetuán.

Error [138]: 5.8M . وأنا كنت مبسوطة كل الوقت هناك .

Corrección: وكنت مسرورة كل الوقت هناك .

Traducción: Allí estuve contenta todo el tiempo.

Error [139]: 5.9M . وربما أسافر الى هناك هذه السنة اذا أنا استطعت .

⁹ Los pronombres sujetos en árabe no son expresados independientemente en oraciones verbales (las oraciones verbales, a diferencia de las oraciones nominales, son las que comienzan con un verbo), por lo que su presencia se debe exclusivamente a razones de énfasis. Lo que sucede es que el pronombre sujeto está implícito en el verbo por medio de una prefijación en la forma imperfectiva y una sufijación en la perfectiva.

Corrección: وربما أسافر الى هناك هذه السنة اذا استطعت .

Traducción: Quizá viajaré allí este año si puedo.

Error [140]: 5.12M . في يوم العطلة أنا أحب أن أبقى مع أهلي في بيتي .

Corrección: في يوم العطلة أحب أن أبقى مع أهلي في بيتي .

Traducción: En un día de vacaciones me gusta quedarme con mi familia en casa.

Error [141]: 4.7M . في يوم العطلة أنا أحب أن أقرأ كتاباً .

Corrección: وفي يوم العطلة أحب أن أقرأ كتاباً .

Traducción: En un día de vacaciones me gusta leer un libro.

Error [142]: 4.8M . لأنني أنا لا أفهم اللغة التونسية جيداً .

Corrección: لأنني لا أفهم اللهجة التونسية جيداً .

Traducción: Porque no entiendo el dialecto tunecino bien.

Error [143]: 4.9M . والمدن الاسبانية هي جميلة .

Corrección: والمدن الاسبانية جميلة .

Traducción: Las ciudades españolas son bonitas.

Error [144]: 4.8M . في المساء أنا ذهبت الى البحر .

Corrección: في المساء ذهبت الى البحر .

Traducción: Por la noche fui al mar.

Error [145]: 5.14V . في العطلة أنا أذهب الى المسرح .

Corrección: في العطلة أذهب الى المسرح .

Traducción: En las vacaciones voy al teatro.

Error [146]: 4.11M . بعض من المرات ونحن ذاهبون في نزهة .

Corrección: وفي بعض المرات نذهب في نزهة .

Traducción: Algunas veces vamos de paseo.

Error [147]: 2.4V . ثم أنا أنظر التلفاز مع أخي ومع أبي .

Corrección: ثم أشاهد التلفاز مع أخي وأبي .

Traducción: Luego miro la tele con mi hermano y mi padre.

Error [148]: 2.1M . في الليل انا أذهب الى القهوة مع صديقي .

Corrección: وفي الليل أذهب الى المقهى مع صديقي .

Traducción: Por la noche voy al café con mi amigo.

Error [149]: 2.6M . لكن أنا أسكن في مدريد .

Corrección: واسكن في مدريد .

Traducción: Vivo en Madrid.

Error [150]: 2.6M . في الصيف أنا أحب الشمس .

Corrección: أحب الشمس في الصيف .

Traducción: En verano, a mi me gusta el sol.

Error [151]: 2.14M . أنا أفكر أن أذهب الى البحر لنظره الماء الأزرق .

Corrección: وأفكر أن أذهب الى البحر للنظر الى مائه الأزرق .

Traducción: Pienso ir al mar para ver su agua azul.

Error [152]: 2.15M . نحن نشرب كأس بالكوكاكولا بار .

Corrección: ونشرب الكوكاكولا في البار .

Traducción: Bebemos un vaso de Coca-Cola en el bar.

Error [153]: 2.15M من المساء نحن نكتب رسالة طول .

Corrección: ثم نكتب في المساء رسالة مطولة .

Traducción: Por la noche escribimos una carta larga.

Error [154]: 2.18M بعد ذلك أنا أذهب الى بيتي .

Corrección: وبعد ذلك أذهب الى بيتي .

Traducción: ... y luego voy a mi casa.

Error [155]: 2.22M في يوم الأطل أنا أزيّر أصدقائي

Corrección: في يوم العطلة أزيّر أصدقائي .

Traducción: En un día de vacaciones visito a mis amigos.

Error [156]: 2.25M لقد أنا ذهبت الى توليدو مع أصدقائي .

Corrección: لقد ذهبت مع أصدقائي الى طليطلة .

Traducción: Fui a Toledo con mis amigos.

Error [157]: 2.28M أنا أذهب الى البحر مع صديقي .

Corrección: وأذهب الى البحر مع صديقي .

Traducción: ... y voy al mar con mi amigo.

Error [158]: 2.28M أنا أقرأ وأسمع الموسيقى .

Corrección: وأقرأ الكتب وأسمع الموسيقى .

Traducción: Leo y escucho música.

Error [159]: 2.28M أنا أريد أن أسفر أيضاً .

Corrección: كذلك أحب السفر .

Traducción: A mi también me gusta viajar.

Error [160]: 3.5M . وأحبها الشمس .

Corrección: . وأحب الشمس .

Traducción: Me gusta el sol.

Error [161]: 3.8M . في يوم العطل أنا ذهبت الى الحقل .

Corrección: . في يوم العطلة ذهبت الى الحقل .

Traducción: En un día de vacaciones fui al campo.

Error [162]: 3.9M كثيراً ما أنا أذهب الى مدينة أخرى أو الى الحقل بالسيارة أو بالقطار .

Corrección: وكثيراً ما أذهب الى مدينة أخرى أو الى الحقل بالسيارة أو بالقطار .

Traducción: ... y muchas veces voy a otra ciudad o al campo en el coche o en tren.

Error [163]: 3.9M نادراً ما أنا أبقى في مدريد .

Corrección: ونادراً ما أبقى في مدريد .

Traducción: Raras veces me quedo en Madrid.

Error [164]: 3.9M أحياناً أنا أزور عائلتي وأنا أكون في بيتها كل اليوم .

Corrección: وأحياناً أزور عائلتي وأكون في بيتها كل اليوم .

Traducción: De vez en cuando visito a mi familia y me quedo en su casa todo el día.

Error [165]: 3.9M أنا أذهب الى المسرح قليلاً .

Corrección: وأذهب الى المسرح قليلاً .

Traducción: Voy poco al teatro.

Error [166]: 3.13M . عندما لي عوطة أنا أذهب الى الشمال من أسبانيا.

Corrección: عندما أكون في عطلة أذهب الى شمال أسبانيا .

Traducción: Cuando tengo vacaciones voy al norte de España.

Error [167]: 3.15M . وأنا سمريت دمشق شهر .

Corrección: وأقمت في دمشق شهراً .

Traducción: Me quedé un mes en Damasco.

Error [168]: 3.21M . في الصباح أنا يعد طعامنا .

Corrección: وفي الصباح أعد طعامنا .

Traducción: Por la mañana preparo la comida.

Error [169]: 3.22M . وثم أنا أحب أن أذهب الى بيتي .

Corrección: وبعد ذلك أذهب الى بيتي .

Traducción: ... y luego voy a mi casa.

Error [170]: 3.25M . لذلك أنا أراهم قليلاً .

Corrección: لذلك أراهم قليلاً .

Traducción: Por eso les veo poco.

Error [171]: 3.26M . أنا أنظر تنوس مدينة جميلة .

Corrección: وشاهدت مدينة تونس الجميلة .

Traducción: Vi la bonita ciudad de Túnez.

Como se desprende de lo anterior, los estudiantes españoles de árabe como lengua extranjera usan con demasiada frecuencia los sintagmas preposicionales al comienzo de la oración sin necesidad, y separan el sintagma preposicional y su verbo mediante un pronombre, que suele ser

أنا en casi todos los casos. Así convierten la oración verbal en oración nominal. Por eso es mejor eliminar este pronombre para que la oración mantenga su carácter verbal, o sea con el verbo unido a su sintagma preposicional. Estos ejemplos se reflejan en las frases erróneas [140], [141], [144], [145], [148], [135], [155], [161] y finalmente [168].

En lo que se refiere al resto de los ejemplos, los estudiantes tienden a añadir incorrectamente los pronombres personales, incluso después de otros pronombres personales, como en el caso del error [137] donde el estudiante usó el pronombre personal de la primera persona أنا después del pronombre de la primera persona sufijado ت. Esta construcción es procedente cuando el hablante quiere enfatizar la acción, cosa que aquí no ocurre.

De los resultados anteriores se desprende que nuestros estudiantes no aceptan casi nunca sujetos vacíos (o sujetos nulos) desde el principio y hasta etapas avanzadas del aprendizaje, pese a que el español sí los permite.

Este comportamiento no se corresponde con ninguna de las dos predicciones posibles de la GU acerca del papel de la L₁ en la fijación del parámetro pro-drop, a saber, la más extendida consistente en que se lleva a la L₂ la opción que se tiene en la L₁, ni tampoco con la de que la opción inicial es la no marcada¹⁰, independientemente de los datos de la L₁ y la L₂ (Hyllenslam 1982; Rutherford 1982; Mazarkewich 1984).

¹⁰La opción no marcada, y por tanto más fácil de aprender es la [+PD]. Hay pocos autores, entre ellos White (1985), que consideren no marcada la opción [-PD]. Nuestros datos podrían avalar esta última opción, pero preferimos no buscar esta explicación, ya que la mayor parte de las evidencias empíricas abogan por la opción [+PD] como no marcada.

Resultados similares han sido encontrados por Licerias (1988a), la cual afirma que el abuso de los pronombres explícitos parece reflejar determinadas funciones que cumplen los pronombres en los primeros estadios de adquisición, e incluso en los más avanzados.

Esta podría ser la explicación de nuestros resultados, pero no alcanzamos a encontrar un límite claro, en estos estadios iniciales de aprendizaje, que nos diga hasta dónde estos se extienden en el tiempo. Pensamos que se recurre a estos estadios iniciales (o avanzados a veces) de aprendizaje en ciertos casos como el nuestro, pero no en otros, utilizándolos como una explicación ad hoc. Además, queda la duda de cuándo debemos interpretar los datos recogidos como funciones de las etapas de adquisición o como demostraciones empíricas de las teorías de la GU sobre adquisición del lenguaje. A nuestro juicio queda mucho trabajo por realizar dentro de las teorías de la GU para explicar todos los fenómenos involucrados en el aprendizaje/adquisición de L₂.

5.2.8. EL PLURAL.

Los errores de este tipo son inducidos por el hecho de que el árabe tiene un sistema complejo de formación de plurales. En árabe existen dos clases de plural: sano y fracto. El plural sano se divide en masculino y femenino, cada uno de los cuales tiene sus reglas particulares y sus excepciones. El plural fracto también tiene una división en dos clases, plural de menor cantidad جمع قلة y plural de mayor cantidad جمع كثرة. La complejidad de este sistema supone la mayor parte de la dificultad que los estudiantes afrontan. Los siguientes ejemplos son ilustrativos:

Error [172]: 5.2M . مشيت في الشوارع .

Corrección: ومشيت في شوارعها .

Traducción: Anduve por sus calles.

Error [173]: 5.2M . أردت أن أرى آخرون مدينة ولكن لا أستطيع .

Corrección: وأردت أن أرى مدناً أخرى ولكنني لم أستطع .

Traducción: Quise ver otras ciudades pero no pude.

Error [174]: 5.5M . أكل بسرعة وفي المساء أدرس المواد .

Corrección: ثم أتناول طعامي بسرعة وفي المساء أدرس المواد .

Traducción: Luego como rápido y por la noche estudio las asignaturas.

Error [175]: 5.7M . ثم سألت الشرطي : من فضلك أين نزل فارس ؟

Corrección: ثم سألت الشرطي (الشرطة) من فضلك أين نزل فارس ؟

Traducción: Pregunté a la policía: Por favor, ¿dónde está el hotel Fares?

Error [176]: 5.7V . مثلاً امكانات قديمة مهجورات .

Corrección: مثلاً نذهب الى أماكن قديمة ومهجورة .

Traducción: Por ejemplo vamos a sitios antiguos y desérticos.

Error [177]: 5.14 V . في العصر أذهب مع أصدقاء لتناول أية مشروبات في المقهى الخاصه .

Corrección: وعند العصر أذهب مع أصدقائي لتناول أية مشروبات في المقهى الخاص .

Traducción: Por la tarde voy con mis amigos para tomar cualquier refresco en el Café Especial.

Error [178]: 4.11M كل يوم كنت أذهب الى الشاطئ مع الأصدقاء والصادقات

Corrección: كنت أذهب كل يوم الى الشاطئ مع الأصدقاء والصديقات .

Traducción: Todos los días iba a la playa con mis amigos y amigas.

Error [179]: 3.13M نشاهد الأشجار والكليات والبساتينات .

Corrección: نشاهد الأشجار والكليات والبساتين .

Traducción: Miramos los árboles, las facultades y los jardines.

Si examinamos los términos erróneos en plural apreciamos que los estudiantes están seguros de qué formas de plural deben usarse en cada contexto concreto. Pero no son capaces de formarlas, ya que la mayoría de las implicadas en estos ejemplos requieren las formas irregulares así como el plural fracto. Es probable que la analogía juegue algún papel en la producción de errores. Por ejemplo, el estudiante puede pensar que el plural de *عربة* es *عربات* y el plural de *معلمة* es *معلمات*, con lo que produce errores como *مادات*, en la frase [174]. Así, el estudiante aplica esta opción de formación produciendo plurales incorrectos. Es importante resaltar que no hemos encontrado ningún error de sustitución, es decir, de uso del singular en contextos dónde se requería el plural pero sí de plural donde se requiere singular. Por tanto podemos concluir que este tipo de errores no se debe a la interferencia de L₁, sino a la dificultad y complejidad del sistema árabe de formación de plurales. Los profesores deben explicar reiteradamente a sus alumnos las irregularidades de este tipo e insistir en la práctica de estas formas.

5.2.9. ERRORES DE CONJUGACIÓN Y MODOS VERBALES.

Una de las áreas problemáticas para los estudiantes españoles de árabe como segunda lengua es el uso de la forma verbal árabe correcta. Hemos clasificado las desviaciones que atañen a la formación de verbos basándonos en los errores de tiempo y aspecto en la conjugación de verbos irregulares y en el uso de la tercera persona en lugar de la primera. Comentaremos a continuación ejemplos de cada una de estas clases.

5.2.9.a. Conjugación de verbos irregulares.

La aparición de estructuras incorrectas de los verbos يزور y رأى "ver" y "visitar" parece ser una tónica general en las composiciones escritas de nuestros sujetos. El uso de ambos verbos es muy alto, debido a que el tema de la composición así lo requería. De hecho también en español son verbos de uso bastante frecuente (mirar/ver, visitar). Veamos a continuación algunos ejemplos.

Error [180]: 5.2M . أردت أن يرا آخرون مدينة ولكن لا أستطيع .

Corrección: وأردت أن أرى مدناً أخرى ولكني لم أستطع .

Traducción: Quise ver otras ciudades pero no pude.

Error [181]: 2.2M . ثم سنذهب الى السينما لأنر فيلم .

Corrección: ثم سنذهب الى دار العرض لنشاهد (فيلمًا) .

Traducción: ... y luego iremos al cine para ver una película.

Error [182]: 2.9V . لما عند عطلة أذهب الى الجبل لرأى أصدقائي .

Corrección: عندما تكون لدي عطلة أذهب الى الجبل لأرى أصدقائي .

Traducción: Cuando tengo vacaciones voy a la montaña para ver a mis amigos.

Error [183]: 3.17V . هناك نرأى المتحف والمدينة .

Corrección: ورأينا هناك المتحف والمدينة .

Traducción: ... y allí hemos visto el museo y la ciudad.

Error [184]: 3.6V . أريد أن أُنرى (سيدي أبو سعيد) .

Corrección: أريد أن أرى مدينة (سيدي بو سعيد) .

Traducción: Quiero ver la ciudad de Sidi-Bu-Said.

Error [185]: 3.19M . ثم كنا خرجنا معاً الى المدينة لأنراها .

Corrección: ثم خرجنا معاً الى المدينة لنراها .

Traducción: ... y luego salimos juntos para ver la ciudad.

Error [186]: 2.22M . في يوم الأطل أنا أوزير أصدقائي .

Corrección: وفي يوم العطلة أזור أصدقائي .

Traducción: En un día de vacaciones visito a mis amigos.

Error [187]: 2.8M . في المساء أوزير أهلي وأصدقائي .

Corrección: وفي المساء أזור أهلي وأصدقائي .

Traducción: Por la noche visito a mi familia y mis amigos.

Error [188]: 4.4M . لأن يجب عليهم أن يزوروني .

Corrección: لأنه كان عليهم أن يزوروني .

Traducción: Porque tenían que visitarme.

Estas estructuras incorrectas [180] a [188] pueden explicarse debido a la falta de dominio en la conjugación de estos verbos. Podemos ver que se escriben formas aproximadas pero incorrectas del verbo, cuya presencia refleja el hecho de que la interferencia de L₁ no es la fuente causante de las mismas, siendo más bien debidas a fuentes intralinguales. Por ejemplo en los errores [186] al [188] los estudiantes conocen el verbo يزور y algunas palabras relacionadas, como زيارة, por lo que llegan a la conclusión de que أزيّر debe ser la forma correcta de conjugación.

5.2.9.b. Uso incorrecto de tiempo .

El uso del tiempo no constituye un área problemática dentro del sistema verbal, aunque existe una gran diferencia entre los sistemas de tiempos árabe y español. El árabe distingue entre dos aspectos: el perfectivo, que denota una acción completa en el pasado sin necesidad de referirse a la pragmática del discurso para indicar su realización completa, y el imperfectivo, que denota o describe situaciones que no han sido completadas todavía.

Los siguientes son ejemplos de sustitución de tiempo:

Error [189]: 5.11M . وتبدأ أسمع صوتها مساعدي صديقتي في وسط المحيط .

Corrección: وبدأت أسمع صوت صديقتي وهي تطلب مساعدتي
في وسط المحيط .

Traducción: Empecé a oír la voz de mi amiga que pedía mi ayuda desde el medio del océano.

Error [190]: 3.17V . ولما نرجع الى المدينة تونس حضرنا القطار متأخرين .

Corrección: ولما رجعنا الى مدينة تونس ركبنا القطار متأخرين .

Traducción: Cuando volvimos de Túnez montamos tarde en el tren.

Error [191]: 3.2V . ولكن ذلك اليوم يكون خيراً لنا .

Corrección: ولكن ذلك اليوم كان خيراً لنا .

Traducción: Pero aquél fue un buen día para nosotros.

Error [192]: 2.3M . كنا ذهبنا معاً الى شاطئ البحر لنسبح قليلاً .

Corrección: وذهبنا معاً الى شاطئ البحر لنسبح قليلاً .

Traducción: Fuimos a la playa para nadar un poco.

Error [193]: 3.19M . ثم كنا خرجنا معاً الى المدينة لأنراها .

Corrección: ثم خرجنا معاً الى المدينة لنراها .

Traducción: Habíamos salido juntos para ver la ciudad.

Error [194]: 3.19M . وثم كنا خرجنا مرة أخرى في نزهة .

Corrección: ثم خرجنا مرة أخرى في نزهة .

Traducción: Salimos otra vez para pasear.

El uso redundante de la cópula كان en los tres ejemplos anteriores [192] al [194] no puede deberse a la interferencia de L₁. Una posible explicación de este tipo de errores es la sobregeneralización. Los estudiantes saben que existe una estructura en árabe como كان + فعل que se refiere al pasado, aunque por alguna razón olvidan que esta estructura se refiere al pasado simple, tendiendo a sobregeneralizar el uso de la misma. La misma fuente es probablemente la responsable de los errores

encontrados en los siguientes ejemplos del uso de la tercera persona الغائب:

Error [195]: 5.1M يذهب في البيت أقرأ قليلاً كتاباً في فرنسي .

Corrección: ثم أذهب الى البيت ثم أقرأ قليلاً من كتاب بالفرنسية .

Traducción: Luego voy a mi casa y leo un poco de un libro en francés.

Error [196]: 5.7V رجل قال لنا : هل أنتم تتعلمون اللغة العربية .

Corrección: قال لنا رجل: هل أنتم تتعلمون اللغة العربية ؟

Traducción: Un hombre nos preguntó: ¿estudiáis árabe?

Error [197]: 4.5V أعتبر أن العطلات كثيرة خاصة لكي يسافر .

Corrección: واعتبر أن العطلات (مهمة) وخاصة لكي أسافر .

Traducción: Considero que tener muchas vacaciones es importante para poder viajar.

Error [198]: 4.8M لأنني أحب أن يتكلم اللغة العربية .

Corrección: لأنني أحب أن أتكلم اللغة العربية .

Traducción: Porque me gusta hablar árabe.

Error [199]: 4.8M بالفندق يتكلم معهم باللغة الفرنسية .

Corrección: وبالفندق أتكلم معهم باللغة الفرنسية .

Traducción: En el hotel hablo con ellos en francés.

La interferencia de la lengua materna también queda excluida como posible explicación de estos errores. Sin embargo en el caso del error [198] la presencia del infinitivo "hablar" sin marca de persona cuando el sujeto en español es el mismo en el verbo principal y en el verbo

subordinado, puede haber influido en la comisión del error en el verbo árabe.

5.2.10. ERRORES DE CASO.¹¹

Pese a que en el momento de la realización de los tests recordamos a los alumnos sujetos de nuestro estudio que debían marcar el caso, todos ellos ignoraron totalmente los grafemas auxiliares الحركات excepto en el caso de nunación. Por tanto, todos los errores de caso son básicamente de este tipo y sus omisiones han sido consideradas como errores. Los estudiantes no usan los grafemas auxiliares probablemente debido a que saben que en textos árabes como los utilizados en los medios de difusión los حركات no se usan. Como Corriente (1988, 66) explica:

"El sistema de casos nominales que acabamos de describir, aunque necesario para la corrección gramatical de la lengua árabe, tiene un rendimiento funcional escasísimo. Esta lengua utiliza, para expresar las funciones atribuidas al caso, sobre todo mecanismos analíticos, como el orden de las palabras. En un texto correctamente escrito, sin grafemas auxiliares como es normal, sólo la ة de acusativo indeterminado, las distintas formas de dual y plural regular masculino, la grafía de los seis nombres del apdo. 50b, y el soporte de hamza en palabras acabadas en dicho fonema y con sufijo pronominal reflejan la presencia del sistema de casos. Viceversa, al escribir esta lengua sólo en esos elementos se echa de ver el dominio de dicho sistema por el que escribe, cosa poco común en nuestros días".

¹¹ En árabe el caso es la oposición que se establece entre tres posibles funciones del nombre, del sintagma o de la oración: nominativo, genitivo y acusativo.

Evidentemente, estos errores no son debidos a interferencia del español, dado que el sistema de esta lengua es completamente diferente del sistema árabe. Por tanto, una posible explicación es la interferencia del árabe, o sea, el resultado de un error de desarrollo. La estrategia utilizada por los alumnos es la de la simplificación, pues piensan que no es necesario usar los grafemas auxiliares. Veamos los siguientes ejemplos extraídos de la producción de los estudiantes:

Error [200]: 5.2M . لا شترت بعض شيئاً

Corrección: ثم اشترت بعض الأشياء .

Traducción: ... y luego compré algunas cosas.

El alumno vocalizó el genitivo con فتحة en lugar de كسرة .

Error [201]: 5.3V . تحدثنا وقت طويلاً وشاهدنا الأخبار في التلفاز .

Corrección: تحدثنا وقتاً طويلاً وشاهدنا الأخبار في التلفاز .

Traducción: Hablabamos mucho y vimos las noticias en la tele.

El estudiante no vocalizó la palabra وقت con فتحة a pesar de ser complemento directo segundo.

Error [202]: 5.4M . وكان مسرور جداً عندما رأني أمام بيته .

Corrección: وكان مسروراً جداً عندما رأني أمام بيته .

Traducción: Estuvo contento cuando me vio delante de su casa.

El estudiante en esta frase no vocalizó la palabra مسرور a pesar de ser predicado del verbo كان .

Error [203]: 5.1M . ولا يعملون شيئاً في شهرين العطلة .

Corrección: ولا يعملون شيئاً في شهري العطلة .

Traducción: No hacen nada durante los dos meses de vacaciones.

El estudiante no siguió la regla de eliminación de la "nun" del dual نون المثنى en genitivo, pues en genitivo se pierde la "nun" del dual, la del plural masculino y la nunación como primera parte de la idafa.

Otros errores del mismo tipo son los siguientes:

Error [204]: 4.10M . في تونس عندنا كثيراً من الأصدقاء .

Corrección: وعندنا في تونس كثير من الاصدقاء.

Traducción: En Túnez tengo muchos amigos.

Error [205]: 4.13M . وكان الثمن غالي جداً .

Corrección: وكان الثمن غالياً جداً .

Traducción: Era muy caro.

Error [206]: 4.10M . لأنني لا بد أن أفعل امتحان واحد .

Corrección: لأنني لا بد أن أقدم امتحاناً واحداً .

Traducción: Porque tengo que hacer un examen.

Error [207]: 4.11M . وهذا في الصيف شيئاً طبيعي .

Corrección: وهذا في الصيف شيء طبيعي .

Traducción: ... y esto es normal en verano.

Error [208]: 4.12V . الطقس كان جميل .

Corrección: والطقس كان جميلاً .

Traducción: Hacía buen tiempo.

Error [209]: 4.14V ونضحك وناقش ونقص قصص.

Corrección: ونضحك وناقش ونقص قصصاً.

Traducción: Nos reímos, conversamos y contamos cuentos.

Error [210]: 2.1M ثم أذهب قريب من البحر مع أصدقائي .

Corrección: ثم أذهب قريباً من البحر مع أصدقائي .

Traducción: ... y luego iba junto al mar con mis amigos.

Error [211]: 2.2M ثم سنذهب الى السينما لأنر فيلم .

Corrección: ثم سنذهب الى دار العرض لنشاهد фильماً .

Traducción: Luego iremos al cine para ver una película.

Error [212]: 2.7M أقرأ كتب كثيرة.

Corrección: أقرأ كتباً كثيرة.

Traducción: Leo muchos libros.

Error [213]: 2.8M وبعد دخل في قهوة .

Corrección: وبعد ذلك دخلنا المقهى .

Traducción: ... y luego entré en un café.

Error [214]: 2.22 M أنا أحب يوم الأطل لأنني بحجة الى أن أرى مكان آخر .

Corrección: أنني أحب يوم العطلة لأنني بحاجة الى أن أرى مكاناً آخر .

Traducción: Me gusta el día de vacaciones porque necesito ver otro sitio.

Error [215]: 2.13M ويعجبني السفارة الى بلداناً مجاورة .

Corrección: ويعجبني السفر الى بلدانٍ مجاورةٍ .

Traducción: Me gusta viajar a países cercanos..

Error [216]: 3.3M ثم يجيء ابو ويتكلم معي .

Corrección: ثم يجيء ابي ويتكلم معي .

Traducción: Luego viene mi padre y habla conmigo.

Error [217]: 3.8M خرجنا الى مطار أكلنا لحم مشوياً .

Corrección: ثم خرجنا الى مطار أكلنا لحماً مشوياً .

Traducción: Salimos al aeropuerto y comimos carne asada.

Error [218]: 3.13M وبالسيارة أذهب مع أخي الى الدار جدّنا .

Corrección: وبالسيارة أذهب مع أخي الى دار جدّنا .

Traducción: En el coche voy con mi hermano a la casa de mi abuelo.

Error [219]: 3.20 V أقوم وأغسلني والبس ككل يوماً .

Corrección: أقوم وأغتسل والبس ككل يوم .

Traducción: Como cada día, me levanto, me lavo y me visto.

Error [220]: 3.26M أحب أن أدرس كثير .

Corrección: أحب أن أدرس كثيراً .

Traducción: Me gusta estudiar mucho.

Error [221]: 3.28M بعد ذلك بزمان قليلاً أنا أذهب الى بيتي .

Corrección: وبعد ذلك بزمان قليل أذهب الى بيتي .

Traducción: Después de un rato voy a mi casa.

Examinando en detalle los ejemplos anteriores podemos asegurar que la tendencia de los estudiantes se inclina hacia la estrategia de la hipercorrección, especialmente en el caso de los adjetivos como (2.7 M) y (2.13 M). Podemos concluir en lo relativo a los errores de caso que cuando los estudiantes omiten الحركات emplean la estrategia de simplificación y cuando (raramente) los usan tienden a seguir una estrategia de hipercorrección.

5.2.11. ERRORES DE CONCORDANCIA.

La mayoría de los errores de concordancia identificados en este estudio hacen referencia a la concordancia entre sujeto y verbo. Sin embargo, hemos identificado algunas otras categorías con las cuales se producen también algunos errores de concordancia, como la de nombre - adjetivo. Entre los tipos de errores identificados tenemos: a) concordancia de número, b) concordancia de género y c) determinación. Asimismo, también mencionaremos la falta de concordancia entre numerales y nombres. La frecuencia de aparición de estos errores en los escritos de los estudiantes es considerablemente alta.

5.2.11.a. Concordancia verbo-sujeto.

La regla árabe de concordancia entre verbo y sujeto es una de las principales áreas de dificultad. Los errores son muy comunes en las producciones escritas de los estudiantes españoles de lengua árabe. Hemos clasificado los errores de concordancia verbo-sujeto encontrados en nuestro estudio en dos tipos: de género y de número. Las siguientes oraciones erróneas son representativas de los mismos.

Error [222]: 5.6V اذا يوم العطلة تعني ما تشاء ان تعني ولكن هذا لا يهتمني ولا شبراً .

Corrección: اذا فليعني يوم العطلة ما يعني فهذا الأمر لا يهتمني .

Traducción: Signifique lo que signifique un día de vacaciones, a mí no me importa.

Aquí el estudiante formó el verbo en femenino cuando el sujeto es masculino. El mismo error se repite con el segundo verbo . تشاء .

Error[223]: 5.8M وبعد عندما أعرف هذه اللغة سأدرس كيف تطور اللغة الجارية الى اللغة الفصحى .

Corrección: وبعد أن أعرف هذه اللغة سأدرس كيف تطورت اللغة الجارية الى اللغة الفصحى .

Traducción: Después de conocer este idioma estudiaré como evolucionó la lengua coloquial hacia la lengua clásica.

Al contrario que en el caso anterior el estudiante formó el verbo en masculino cuando su sujeto es femenino.

Otros ejemplos del mismo tipo de error son :

Error [224]: 5.10M في الصيف القديم كما في كل الصيف أهلي تسافر .

Corrección: في الصيف الماضي كما في كل صيف يسافر أهلي .

Traducción: El verano pasado, como todos los veranos, mi familia viaja.

Error [225]: 4.1V لأصور الآثار التي يعجبني .

Corrección: لأصور الآثار التي تعجبني .

Traducción: Para tomar fotos de las ruinas que me gustan.

Error [226]: 4.11M . وهناك كان عندي عطلة ممتازة .

Corrección: . وهناك كانت عندي عطلة ممتازة .

Traducción: ... y allí tenía unas vacaciones excelentes.

Error [227]: 2.3M . كان عائلتها لطيفة جداً .

Corrección: . كانت عائلتها لطيفة جداً .

Traducción: Toda la familia era amable conmigo.

Error [228]: 2.15M . صديقي تسكن في مدريد .

Corrección: . يسكن صديقي في مدريد .

Traducción: Mi amigo vive en Madrid.

Error [229]: 2.19M . أنا أحب الجامعة، لكن يزعجني كثيراً الامتحانات .

Corrección: . وأنا أحب الجامعة لكن الامتحانات تزعجني كثيراً .

Traducción: Me gusta la Universidad pero me molestan mucho los exámenes.

Error [230]: 3.2V . في نفس اليوم نأكل العائلة في دارنا .

Corrección: . في نفس اليوم تأكل العائلة في دارنا .

Traducción: El mismo día toda la familia come en nuestra casa.

Error [231]: 3.4M . كنت السنة الماضية في الأردن وأعجبني كثيراً .

Corrección: . كنت السنة الماضية في الأردن وأعجبني كثيراً .

Traducción: El año pasado estuve en Jordania y me gustó mucho.

Error [232]: 3.7V . أنا أقول له مع السلام وهو تقول لي مع السلام .

Corrección: أنا أقول له مع السلامة وهو يقول لي مع السلامة.

Traducción: Yo le digo "adiós" y él me responde "adiós".

Error [233]: 3.10M . يبدأ العطلة اليوم .

Corrección: تبدأ العطلة اليوم .

Traducción: Hoy empiezan las vacaciones.

Error [234]: 3.21M . لأن أمي يعمل بالمطار .

Corrección: لأن أمي تعمل في المطار .

Traducción: Porque mi madre trabaja en el aeropuerto.

Error [235]: 3.24M . كان شمس ساطعة .

Corrección: وكانت الشمس ساطعة .

Traducción: Hacía mucho sol.

Los errores hasta aquí mencionados no pueden atribuirse a la interferencia de L₁. Una posible explicación podría ser que la concordancia en general es un fenómeno complicado en todas las lenguas, y constituye un problema importante para todos los aprendices de lenguas. Parece que la adquisición de la concordancia es uno de los procesos más lentos y laboriosos en el aprendizaje de lenguas.

5.2.11.b. Concordancia nombre-adjetivo.

Una vez más la regla árabe que afirma que el adjetivo tiene que seguir al sustantivo al que califica en género, número, determinación y caso parece ser un área de dificultad importante para los aprendices de árabe como lengua extranjera.

Las desviaciones de este tipo que hemos identificado son las siguientes:

Error [236]: 5.1M . بعد ذلك نأكل في المطعم اسباني

Corrección: . بعد ذلك نأكل في مطعم اسباني

Traducción: Después comemos en un restaurante español.

Error [237]: 5.8M . يمكن السنة المقبل سأكون في مصر .

Corrección: . ويمكن في السنة القادمة أن أكون في مصر .

Traducción: Es posible que el año que viene esté en Egipto.

Error [238]: 5.11M . وكنت في شاط البحر قرب صحراء الغربي .

Corrección: . وكنت على شاطئ البحر قرب الصحراء الغربية .

Traducción: Estuve en la playa al lado del desierto del Este.

Error [239]: 5.13M . والرياح الحر من الصحراء تهب في وجهي .

Corrección: . والرياح الحارة تهب من الصحراء في وجهي .

Traducción: El viento cálido del desierto sopla en mi cara.

Error [240]: 5.14V في العصر أذهب مع أصدقاء لتناول أية مشروبات في المقهى الخاصة .

Corrección: عند العصر أذهب مع أصدقائي لتناول أية مشروبات في المقهى الخاص .

Traducción: Por la tarde voy con mis amigos para tomar refrescos en el Café Especial.

Error [241]: 5.17M . ثم نذهب لزيارة مدينة الأخرى .

Corrección: . ثم نذهب لزيارة مدينة أخرى .

Traducción: Luego fuí a visitar otra ciudad.

Error [242]: 4.10M . كنت في السنة ثاني .

Corrección: وكنت في السنة الثانية .

Traducción: Estuve en el segundo año.

Error [243]: 4.3M . مثلاً امكانات قديم مهجورات .

Corrección: مثلاً نذهب الى أماكن قديمة مهجورة .

Traducción: Por ejemplo iremos a sitios antiguos y desérticos.

Error [244]: 4.8M . سنة الماضي ذهبت الى تونس .

Corrección: في السنة الماضية ذهبت الى تونس .

Traducción: Fui a Túnez el año pasado.

Error [245]: 4.14M . ولكن كثيراً ما اذا الاجازة قصير فعلي أن أدرس .

Corrección: أما اذا كانت الاجازة قصيرة فعلي أن أدرس .

Traducción: Pero frecuentemente si las vacaciones son cortas, tengo que estudiar.

Error [246]: 2.19M . ولكني لأحب الطقس بارد .

Corrección: ولكني لا أحب الطقس البارد .

Traducción: No me gusta el frío.

Error [247]: 2.1M . الماء بريد ولكن الشمس حزين جداً .

Corrección: الماء بارد والشمس حزينة جداً .

Traducción: El agua está fría pero el sol está muy triste.

Error [248]: 3.23M . ذهبت الى البحر في السنة الماضي .

Corrección: ذهبت الى البحر في السنة الماضية .

Traducción: El año pasado fui al mar.

Los errores en [237], [242], [244] y [248] pueden ser explicados únicamente como casos de interferencia de L₁ debido a que en español la palabra "año" es masculina por lo que todas las oraciones donde se usa la palabra سنة presentan el adjetivo en masculino. También ocurre lo mismo con el adjetivo que se usa para calificar "el desierto" [238], que en árabe es femenino y en español masculino, con "el viento" [239] y "el sol" [247]. Toda transferencia del concepto masculino o femenino del español al árabe da como resultado estructuras incorrectas.

5.2.11.c. Falta de concordancia entre numerales y sus numerados.

Los errores de esta clase se deben al hecho de que el árabe tiene un complejo sistema de numerales, cada número con su propia regla en lo que a concordancia con el numerado en género y número se refiere. Por ejemplo, los números 1 y 2 concuerdan con el numerado en su género tanto si es sencillo como si es compuesto, pero los números 3 al 9 no concuerdan con el numerado en su género, tanto si es sencillo como si es compuesto, etc. (Ver Saleh 1991, 57) Los siguientes enunciados erróneos son representativos de las discordancias entre numerales y nombres.

Error [249]: 5.9M الذي يسكن هنا منذ أربعة سنوات .

Corrección: الذي يسكن هنا منذ أربع سنوات .

Traducción: El que vive aquí desde hace cuatro años.

Error [250]: 5.10M أنا أفضل أن يعمل بحكمة وبعد اللعب مع أخي الصغار هو عمره خمسة سنوات .

Corrección: وأنا أفضل أن أعمل بحكمة وبعد ذلك اللعب مع أخي الصغير و عمره خمس سنوات .

Traducción: Me gusta trabajar con conocimiento y luego jugar con mi hermano pequeño que tiene cinco años.

Error [251]: 4.9M عندما عندي يومان أو ثلاث أيام عطلة أنا أسافر .

Corrección: عندما يكون عندي يومان أو ثلاثة أيام عطلة فأنا أسافر .

Traducción: Cuando tengo dos o tres días de vacaciones viajo.

Error [252]: 4.10M في هذه القرية بيت لاربعة بنات .

Corrección: وفي هذه القرية بيت لاربعة بنات .

Traducción: En este pueblo hay una casa para cuatro chicas.

Error [253]: 4.12V وهناك قرأت أربع كتب .

Corrección: وهناك قرأت أربعة كتب .

Traducción: Allí leí cuatro libros.

En todos los ejemplos anteriores la falta de concordancia entre nombre y número refleja un error intralingual o un error (del tipo) de desarrollo, al aplicar el estudiante la concordancia nombre-adjetivo a la concordancia nombre-número. La causa aquí no es la interferencia de L1. Por ejemplo en el error [249] el estudiante está seguro de que سنة "año" en árabe es femenino mientras que en español es masculino, y por dicha razón usa أربعة en femenino. Igual ocurre con los enunciados erróneos en [250]. El escaso número de errores registrados dentro de la concordancia nombre-número no significa que el resto de los estudiantes

sean capaces de usar los números sin errores, puesto que en todos los casos donde aparecen numerales, éstos son erróneos y en el resto, o se evita su uso o el contexto no los requiere. Por esta misma razón en el segundo test se pide a los alumnos que utilicen numerales en contextos específicos, y daremos cuenta de los resultados en la segunda parte de este capítulo.

5.2.12. FORMACIÓN Y ORDENAMIENTO INCORRECTO DE ORACIONES.

Puesto que el español es fundamentalmente una lengua SVO, sería de esperar que los estudiantes españoles aplicasen ese orden al árabe, como predice la hipótesis fuerte del Análisis Contrastivo.

5.2.12.a. Inversión del orden verbo-sujeto.

Error [254]: 4.2M . والدي وأصدقائي وأنا ذهبنا الى السينما بعد الأكل .

Corrección: . وذهبت أنا ووالدي وأصدقائي الى دار العرض بعد الأكل .

Traducción: Mis padres, mis amigos y yo fuimos al cine después de comer.

Error [255]: 3.13M . أيضاً وأنا مع أبي وأمي نزور مدرسة الأطفال .

Corrección: . وأزور أنا وأبي وأمي مدرسة الأطفال .

Traducción: También mi padre, mi madre y yo visitamos el colegio de los niños.

Error [256]: 2.6M . أُمي وأنا نذهب الى السوق .

Corrección: . أذهب مع أُمي الى السوق .

Traducción: Mi madre y yo vamos al zoco.

Error [257]: 4.11M . بعض من المرات اصداقي وأنا ذاهبون في نزهة .

Corrección: وفي بعض المرات أذهب مع أصدقائي في نزهة .

Traducción: Algunas veces mis amigos y yo vamos de paseo.

Error [258]: 4.8M . ثم أبي ذهب الى البحر .

Corrección: ثم ذهب أبي الى البحر .

Traducción: Mi padre se fue al mar.

Error [259]: 5.10V . في الصيف القديم كما في كل صيف أهلي تسافر .

Corrección: في الصيف الماضي كما في كل صيف يسافر أهلي .

Traducción: El pasado verano, como todos los veranos, mi familia viaja.

En este caso, el español es diferente del árabe, pues el orden de éste último es básicamente VSO. Esto explica la frecuente aparición de errores en el orden verbo-sujeto. Por tanto, la causa primaria de estos enunciados erróneos es la interferencia de L₁.

5.2.12.b. Orden erróneo y pérdida de componentes en Sintagmas Nominales y Sintagmas Verbales.

Este tipo de errores no ha sido tratado en ninguno de los estudios que conocemos acerca del árabe como lengua extranjera.¹² Sin embargo, en los datos recogidos para nuestro estudio los errores de ambos tipos, en

¹² Rammuny, Raji M. "Statistical Study of Errors... American Students in Written Arabic" *Al-Arabiyya* 9 (1976).

Kechaou, Ridha Taïeb. (1993). "Quelques difficultés dans l'apprentissage de l'arabe comme langue étrangère". *IBLA* 56, n° 171 p. 101-110.

SNs y SVs, parecen ser bastante frecuentes. Examinemos cada error en detalle:

Error [260] : 5.14V فطور ببطء ثم قراءة الكتاب الحسن .

Corrección : أفطر ببطء ثم أقرأ كتاباً حسناً . | أتناول طعام الإفطار ببطء ثم أقرأ كتاباً نافعاً .

Traducción: Desayuno despacio y leo un buen libro.

En el error [260] la expresión فطور ببطء no es gramaticalmente una frase ya que no contiene ni verbo ni sujeto, ni tampoco incoativo ni predicado.

Error [261]: 5.13V عندما كلنا تعبانون بسبب العمل والدروس الطويلة...

Corrección: عندما كنا متعبين بسبب العمل والدروس الطويلة (كنا بحاجة الى العطلة) .

Traducción: Cuando estábamos muy cansados por el trabajo y los estudios necesitábamos irnos de vacaciones.

El alumno cometió un error al eliminar el verbo principal de la oración, con lo que la convirtió en una frase nominal inaceptable en este contexto.

Error [262] : 5.11M لكن في هذه المنطقة الشاط خطير جداً لأنه يوجد هنا الفم النهر .

Corrección: لكن الشاطئ في هذه المنطقة خطير جداً لأنه يوجد مصب النهر فيه .

Traducción: La playa es muy peligrosa en esta zona, porque hay una desembocadura de un río.

Al separar la partícula لكن de su nombre anteponiendo el sintagma preposicional, no activó la función gramatical de dicha partícula en la frase.

Error [263]: 5.11M وتبدأ أسمع صوتها مساعدي صديقتي في وسط المحيط

Corrección: وبدأت أسمع صوت صديقتي وهي تطلب مساعدتي
في وسط المحيط .

Traducción: Empecé a oír la voz de mi amiga que pedía mi ayuda desde el medio del océano.

La alumna habla de sí misma al oír la voz de su amiga, sin embargo utilizó el sujeto en tercera persona en lugar de en primera persona. También cometió otro error en أسمع صوتها pues el pronombre ها en la palabra صوتها se refiere a la palabra صديقتي que viene detrás del pronombre, algo inaceptable ("*he oído su voz de mi amiga*"). Es preciso omitir este pronombre y en su lugar emplear únicamente la palabra صديقتي .

Error [264] : 5.7V قريب من هذه المدينة على طول، بهذا الشارع .

Corrección: فأجاب الشرطي : أنه قريب من هنا ، أنه بهذا الشارع .

Traducción: Respondió la policía: Está cerca de aquí, está en esta calle.

Si estudiamos esta frase en general encontramos que la expresión قريب من هذه المدينة على طول como se desprende del contexto, es la respuesta del policía. Sin embargo el alumno no lo mencionó, y lo correcto sería decir "El policía respondió: ...". También sobra la expresión من هذه المدينة puesto que el contexto nos indica que el alumno estaba ya en la ciudad buscando un hotel. En cuanto على طول , es un

sintagma preposicional y son restos de una frase que podemos inferir como استمر في السير على طول الطريق . Aparte de esto, el error que aquí nos interesa es la expresión بهذا الشارع porque está cortada y además se ha omitido el incoativo con lo que se convierte en una frase ambigua. Es necesario decir انه في هذا الشارع , donde la partícula ان enfatiza el predicado.

Error [265]: 5.7V متشكر جداً .

Corrección: أنا متشكر جداً . | شكراً .

Traducción: Muchas gracias.

El alumno aquí ha eliminado el incoativo. De nuevo la frase no es ni nominal ni verbal. Lo correcto es utilizar el pronombre أنا , pero la expresión أنا متشكر se utiliza raramente, siendo más frecuente شكراً , predicado absoluto de un verbo que admite eliminarlo.

Error [266]: 5.1M في العطل أنا أذهب الى فرنسا ككل سنة يوماً في فرنسا .

Corrección: أذهب في العطل الى فرنسا ككل سنة .

Traducción: En vacaciones voy a Francia como todos los años.

El alumno ha antepuesto el sintagma preposicional asociado al verbo, y ha separado el sintagma preposicional y su verbo mediante un pronombre personal, que ha de eliminarse pues ya aparece en el verbo. Cuando la oración nominal lleva como predicado una oración verbal no se puede anteponer un elemento de esta oración verbal في العطل a todo el conjunto.

Error [267]: 4.7M في يوم العطل أنا أحب أن أقرأ كتاباً .

Corrección: وفي يوم العطلة أحب أن أقرأ كتاباً .

Traducción: En un día de vacaciones me gusta leer un libro.

El estudiante aquí ha separado el sintagma preposicional y el verbo mediante un pronombre أنا con lo que la frase ha pasado de verbal a nominal. Lo correcto sería eliminar el pronombre.

Error [268]: 4.5V . أعتبر أن في السفر تتعلم بدون أن تدرس .

Corrección: أعتبر أنك في السفر تتعلم بدون دراسة . \ أعتبر أن في السفر تعلماً بدون دراسة .

Traducción: Considero que viajando aprendes sin estudiar.

El alumno ha escrito el sintagma preposicional في السفر después de la partícula أن , y luego ha puesto un verbo تتعلم en lugar del nombre regido por أن . Al poner el verbo, su intento de escribir una frase nominal ha fracasado. Es imprescindible eliminar dicho verbo y por ejemplo, reemplazarlo con su nombre de acción. El sintagma preposicional que está antepuesto sería su predicado.

Error [269]: 4.3M . مثلاً أماكن قديم مهجورات .

Corrección: مثلاً نذهب الى أماكن قديمة ومهجورة .

Traducción: Por ejemplo iremos a sitios antiguos y desérticos.

Esta frase es errónea, pues no es ni nominal ni verbal: carece de verbo. Del contexto se desprende que es preciso añadir el verbo نذهب .

Error [270]: 3.12M . ممكن سأفعل غداً النفس الشيء .

Corrección: ومن الممكن أن أفعل الشيء نفسه غداً .

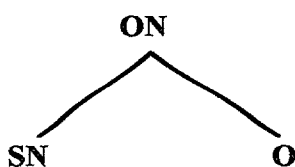
Traducción: Es posible que mañana haga lo mismo.

El alumno ha separado la palabra ممكن de la frase anterior, con lo que no tiene la función ni de adverbio ni de sintagma preposicional. Haría falta una partícula preposicional para que se forme una frase relacionada con el predicado eliminado. Otro error es la expresión النفس الشيء , pues lo correcto es decir الشيء نفسه porque es "توكيد معنوي". También ha antepuesto el adverbio غداً a su objeto. Asimismo hay que eliminar la partícula سين التسويف y reemplazarla con أن con lo que así tendríamos una oración de subjuntivo que funcionaría como incoativo del predicado antepuesto.

Como se desprende de la observación de estos errores en el orden de palabras y en la formación de frases, ésta parece ser un área de gran dificultad para los estudiantes de todos los niveles.

De los ejemplos anteriores se pueden identificar tres subtipos dentro de este tipo de errores que parecen ocurrir con bastante frecuencia. Son SNs ausentes, SNs complejos, verbos ausentes en estructuras SV, y separaciones innecesarias entre el sujeto y su predicado o verbo, o viceversa.

El árabe, como el español, tiene estructuras de sintagmas nominales de tipo complejo donde una oración nominal se ramifica en un SN y una oración como vemos en la siguiente figura:



Sin embargo, no siempre se da el caso que cuando el español requiere una ON compleja el árabe también lo haga, y viceversa. La traducción literal del español en este caso da como resultado enunciados erróneos como se muestra el siguiente ejemplo:

Error [271]: 3.4M وما فعلته هناك يومياً كنت أذهب الى الجامعة صباحاً .

Corrección : وما فعلته هناك يومياً هو أنني كنت أذهب الى الجامعة صباحاً .

Traducción: Lo que allí hacía diariamente era ir a la Universidad por la mañana.

Como conclusión, vemos que el problema de la escritura en árabe está muy arraigado entre los estudiantes españoles de árabe como lengua extranjera. A los estudiantes no se les enseña cómo escribir bien, con lo que recurren al español, el cual según sus profesores, tampoco parecen dominar siempre en lo que al arte de la correcta escritura se refiere. Así, sus problemas en el español se transfieren muchas veces al árabe. Esto aparece incluso en los cursos finales. Esta es una de las razones por las que en nuestro estudio hemos omitido los errores estilísticos.

Otros factores que contribuyen a todos estos problemas podrían ser:

La falta de tiempo en los planes de estudio de la asignatura de árabe para dedicarse a la lengua. Cada profesor se concentra pues en partes concretas del programa. El resultado es que al llegar al quinto curso no se conocen aún en profundidad todos los elementos necesarios para construir una frase compleja.

El hecho de que para mejorar sus conocimientos algunos alumnos vayan a países árabes, otros a academias (las cuales en España se suelen preocupar esencialmente de la conversación oral) produce diferencias de nivel entre los alumnos, lo que dificulta la labor del profesor.

Ciertos tipos de errores no han sido discutidos en detalle, dado que no han aparecido en las composiciones escritas de los estudiantes, ya sea por la estrategia de elusión o por que el contexto no requería el uso de los aspectos de la lengua correspondientes. Los resultados que a continuación presentamos tienen en consideración factores como el sexo, la motivación, la estancia en un país árabe, etc. Por último, los errores son cotejados con el nivel académico o curso del estudiante para observar qué errores van desapareciendo en el transcurso de los cuatro años de estudios de árabe en la universidad.

PARTE II: ANÁLISIS CUANTITATIVO

5.3. INTRODUCCIÓN.

En esta parte del estudio analizaremos los datos recogidos en el segundo test que presentamos en el capítulo 3. La primera página del mismo es una encuesta que recoge factores personales de cada alumno, tales como edad, sexo, países árabes visitados y tiempo de estancia en los mismos, motivaciones de estudio, dificultades reconocidas y una estimación del tiempo que dedican a practicar fuera de clase. Todos estos datos serán utilizados como variables independientes para construir unas tablas que presentan la nota o tasa de éxito obtenida por cada alumno. Reproducimos a continuación la encuesta mencionada:

Esta encuesta es la realización de un trabajo de investigación sobre Análisis de Errores de alumnos españoles en el aprendizaje del idioma árabe. Este trabajo no será evaluado por sus profesores. Agradeciendo de antemano su colaboración.

1- Edad :

2- Sexo :

3- Nivel : 1° 2° 3° 4° 5°

4- ¿Cuánto hace que estudia árabe ?

5- ¿Ha estudiado el árabe en algún país árabe? Sí No

6- ¿Dónde?

7- ¿Por cuánto tiempo?

8- ¿Practica el árabe fuera de clase? Nunca Poco Bastante

9- ¿ Tiene conocimiento de otro idioma? Sí No

10- Escriba en cada casilla un 1 si es poco, y un 2 si es bastante.

Lengua

entiendo

leo

hablo

escribo

Lengua

entiendo

leo

hablo

escribo

Lengua

entiendo

leo

hablo

escribo

Lengua

entiendo

leo

hablo

escribo

11- ¿ Por qué estudia árabe?

.....

12- ¿ Cuáles son sus mayores dificultades en el árabe?

.....

Las páginas siguientes del test evalúan diferentes aspectos del árabe escrito mediante un total de 59 cuestiones agrupadas en 5 ejercicios. Cada ejercicio examina un aspecto diferente del lenguaje que describimos a continuación.

Ejercicio 1: Elección correcta. (Ver pag. 117).

Consta de 22 frases donde ha de escogerse la palabra correcta. Evaluamos 8 tipos de palabras entre las 22 frases.¹

Preposición: 1^a, 8^a, 10^a.

Artículo determinado: 2^a, 9^a, 16^a, 18^a, 21^a, 22^a.

Pronombre: 3^a, 17^a.

Demostrativo: 4^a.

Partícula de negación: 5^a, 7^a, 12^a.

Sintagma de anexión: 6^a, 13^a, 15^a, 19^a.

Oración condicional: 14^a, 20^a.

Adverbio: 11^a.

Ejercicio 2: Orden en la frase. (Ver pag. 118)

Consta de cinco conjuntos de palabras desordenadas con los que se puede formar una frase. En cada cuestión se evalúan los siguientes aspectos en el orden de la frase en árabe:

¹Los números que aparecen al lado de cada tipo objeto de análisis se refieren al nº de la frase.

VSO y Adverbio: 1ª.

Oración Condicional: 2ª.

Verbo-Sujeto: 3ª.

Oración Nominal: 4ª.

Adjetivo: 5ª.

Ejercicio 3: Conjugación y flexión. (Ver pag. 118)

Evalúa el dominio de la conjugación de verbos y flexión de sustantivos.

Consta de 10 preguntas, 8 sobre conjugación y 2 sobre flexión:

Conjugación de Verbos: 1ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 9ª, 10ª.

Flexión de sustantivos: 2ª, 8ª.

Ejercicio 4: Uso y función de Numerales, Adjetivos y Oraciones Condicionales. (Ver pag. 119)

Este ejercicio analiza estos tres aspectos, en forma de 10 preguntas de respuesta abierta, donde es preciso completar la frase. Los aspectos evaluados en cada cuestión son los siguientes:

Oración Condicional: 1ª, 3ª, 5ª, 8ª.

Numeral: 2ª, 4ª, 7ª.

Adjetivo: 6ª, 9ª, 10ª.

Ejercicio 5: Caso. (Ver pag. 119)

Este ejercicio consta de 12 frases que el alumno debe vocalizar. El resultado del mismo se medirá en forma de un número que puede valer entre 0 y 12, según el número de frases correctas.

En total hay 19 aspectos diferentes sometidos a análisis entre los 5 ejercicios, mediante 59 cuestiones en total. Esto hace que la calificación de un alumno no se reduzca a un único número, sino a 19 números, uno por aspecto evaluado.

Los datos de los tests han sido introducidos en una hoja de cálculo que facilita el análisis de los mismos y la presentación en forma de gráficas de los resultados. La hoja de cálculo constituye una poderosa herramienta de análisis, que permite organizar una gran cantidad de datos en forma de una matriz de filas y columnas. Puede extraer resúmenes y sinopsis, calcular valores medios, etc., y presentar gráficamente las filas y columnas que deseemos. Nuestra hoja de cálculo tiene 100 filas, una por cada alumno, y 61 columnas, 19 de las cuales son para los aspectos analizados en los 5 ejercicios y el resto para los datos de la encuesta: edad, sexo, curso, país árabe visitado, tiempo, motivaciones, dificultades, etc.

En el capítulo 3 hemos presentado las características de la muestra sometida a análisis. Recordamos aquí que consta de 100 alumnos, 25 por curso (de 2º curso a 5º curso). Comenzaremos analizando los resultados obtenidos por curso.

5.4. ELECCIÓN CORRECTA.

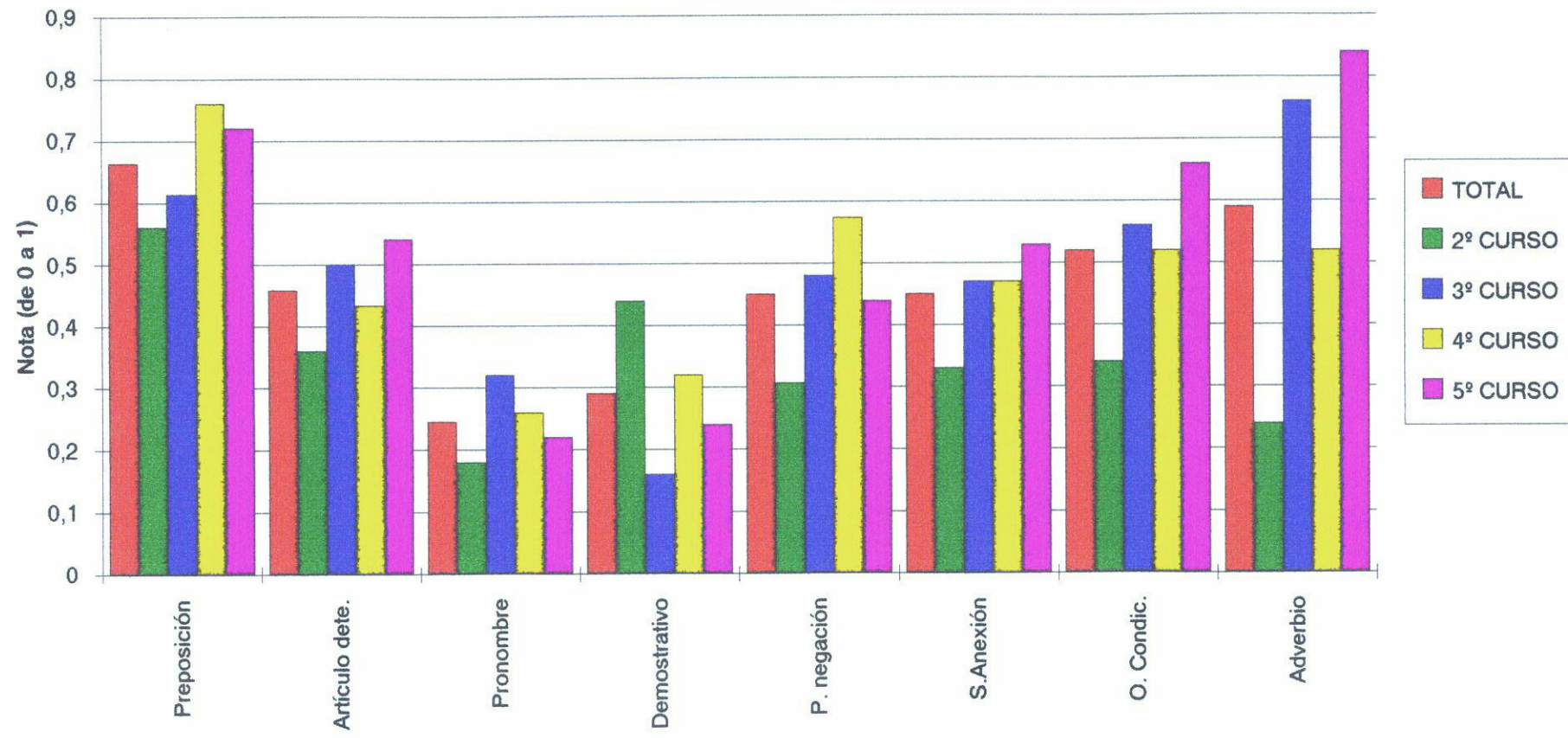
Los resultados medios de los alumnos en este ejercicio se aprecian en la gráfica de la página siguiente. En cada color representamos los resultados medios de los cuatro cursos y también del total de los alumnos. Una altura de la barra igual a la unidad significa un 100% de aciertos.

Los resultados expuestos mediante la gráfica nos indican varias cosas. Podemos observar, fijándonos únicamente en las columnas de TOTAL, es decir del promedio de los cuatro cursos, que los mejores resultados son los de preposiciones, adverbios y partículas condicionales. Son las únicas columnas que superan el valor de un 50% de éxito. Los peores resultados aparecen en pronombres y demostrativos con una tasa de éxito de 25% y 29% respectivamente. Claro está, éstos son los resultados medios de los cuatro cursos, un dato que no aporta ninguna información sobre la evolución del estudiante.

Fijándonos en las columnas de resultados medios por curso apreciamos comportamientos diferentes en la evolución de los resultados a lo largo de los años académicos, según sea el aspecto objeto de análisis. En casi todos se mejora al pasar de segundo a tercer curso; se mejora en unos y se empeora en otros como adverbios, partículas condicionales, pronombre y artículos determinados al pasar de tercer a cuarto curso; y sólo se mejora al pasar a quinto curso en cuatro de los ocho aspectos: artículos determinados, sintagma de anexión, partículas condicionales y adverbios. Como conclusión puede afirmarse que la mejora generalizada que aparece al pasar de segundo a tercer curso, empieza a fallar en

algunos aspectos al pasar al curso siguiente, manteniendo la misma tónica (e incluso decayendo en tres de los ocho aspectos) al llegar a quinto curso. Al finalizar sus estudios universitarios, el alumno tiene una tasa de éxito del 84% en adverbios, 72% en preposiciones, 67% en partículas condicionales, más del 50% en sintagma de anexión y artículos determinados, lo cual son buenos resultados en general. Presenta deficiencias sólo en dos de los ocho aspectos analizados, pronombres y demostrativos. En el caso de los pronombres las deficiencias no se deben a la ignorancia, sino por el contrario a la redundancia debida a la estrategia de sobregeneralización, en frases que no requieren pronombre pues el contexto ya lo indica.

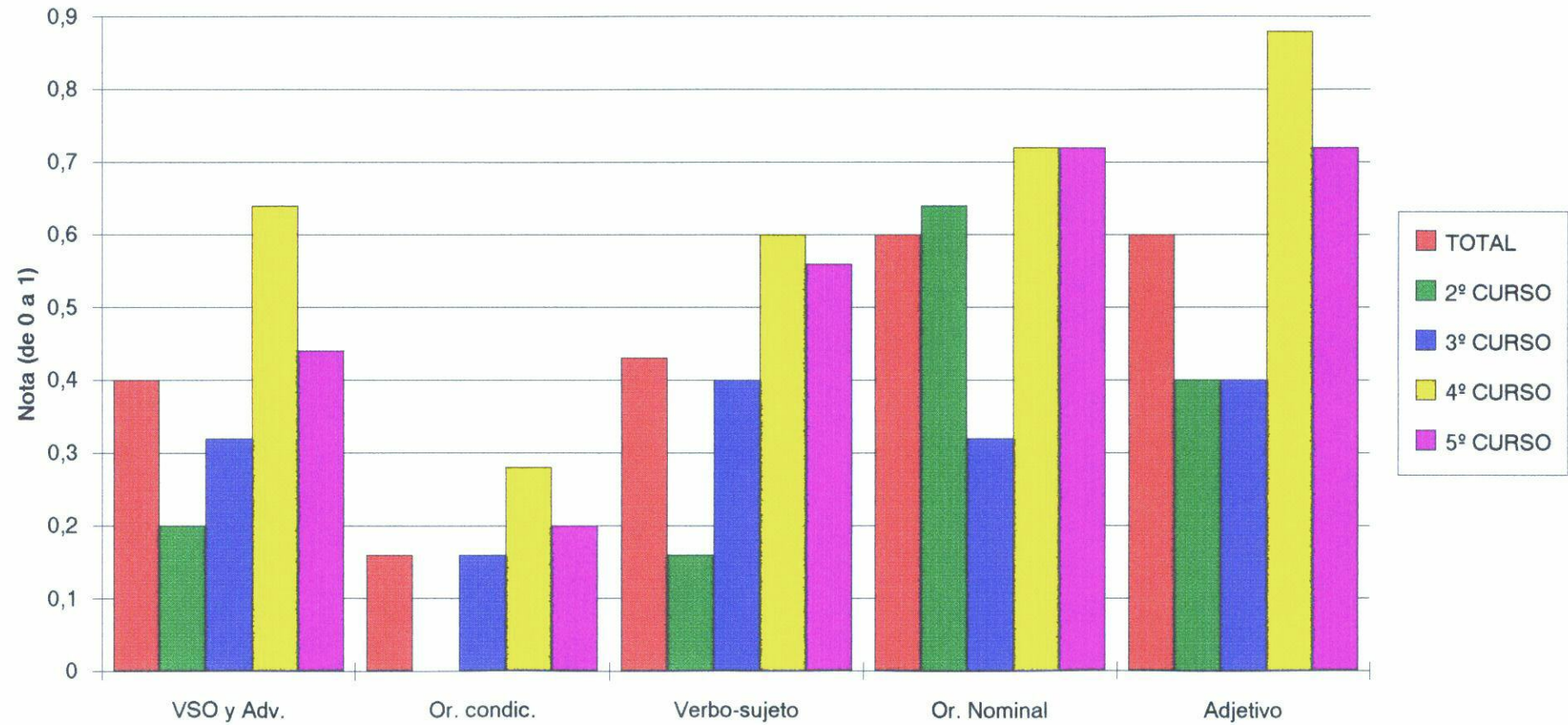
Ejercicio 1: Elección correcta



5.5. ORDEN GENERAL DE LA FRASE.

En lo tocante a los diferentes aspectos del orden en la frase podemos observar en la gráfica de la página siguiente que el dominio más correcto del mismo se da en las oraciones nominales y adjetivos, donde la tasa de éxito es del 60%. Los resultados en las oraciones condicionales son los peores, con una nota de 0,16 o sea un 16% de éxito. Por supuesto, estamos hablando de los resultados medios de los cuatro cursos, no del resultado del último curso. Si nos fijamos en la evolución en el tiempo, vemos que en general los cinco aspectos objeto de medida evolucionan bien al pasar de segundo a tercero y de tercero a cuarto, pero empeoran ligeramente al pasar a quinto, (aunque sin llegar a bajar al nivel del curso anterior). Esto se debe probablemente a que en este curso se dedica menos tiempo a la lengua y más a la historia, literatura, etc. Por tanto, para resumir los resultados finales al salir de la universidad hemos de tener en cuenta este factor de falta de práctica en el último curso, lo cual se aprecia en las oraciones condicionales, que son bastante difíciles en la lengua árabe, precisando de una práctica intensiva. En cuarto curso se alcanza una tasa de éxito en las mismas de casi el 30%, que sin la práctica decae rápidamente. En todos los demás aspectos los resultados son muy buenos, superiores al 60% en los cuatro aspectos en cuarto curso, llegando al 88% en adjetivos.

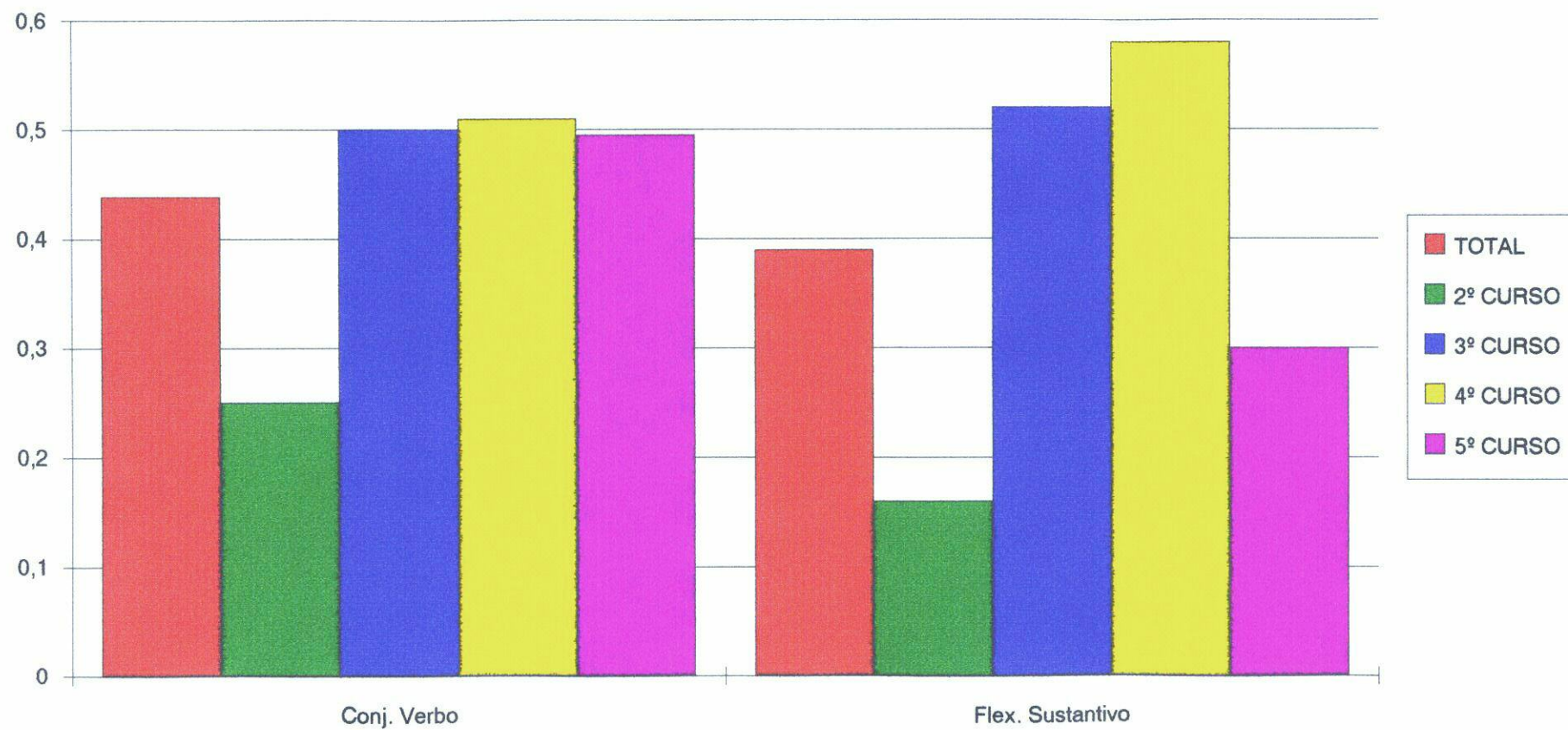
Ejercicio 2: Orden en la frase



5.6. CONJUGACIÓN Y FLEXIÓN.

En este ejercicio hemos analizado la conjugación de verbos y flexión de ciertos sustantivos (los cinco nombres). También aquí se aprecia el fenómeno de descenso de la tasa de éxito o nota media al pasar de cuarto a quinto curso, de forma acusada en la flexión de dichos sustantivos, y casi inapreciable en la conjugación de verbos, que se mantiene estable en 3º, 4º y 5º curso. Por tanto, la tasa de éxito en flexión de los sustantivos sube y baja según la práctica con facilidad, mientras que los conocimientos de conjugación no se olvidan con tanta facilidad. La tasa de éxito supera el 50% en cuarto curso en ambos aspectos. En la gráfica de la página siguiente se observan los resultados.

Ejercicio 3: Conjugación y Flexión

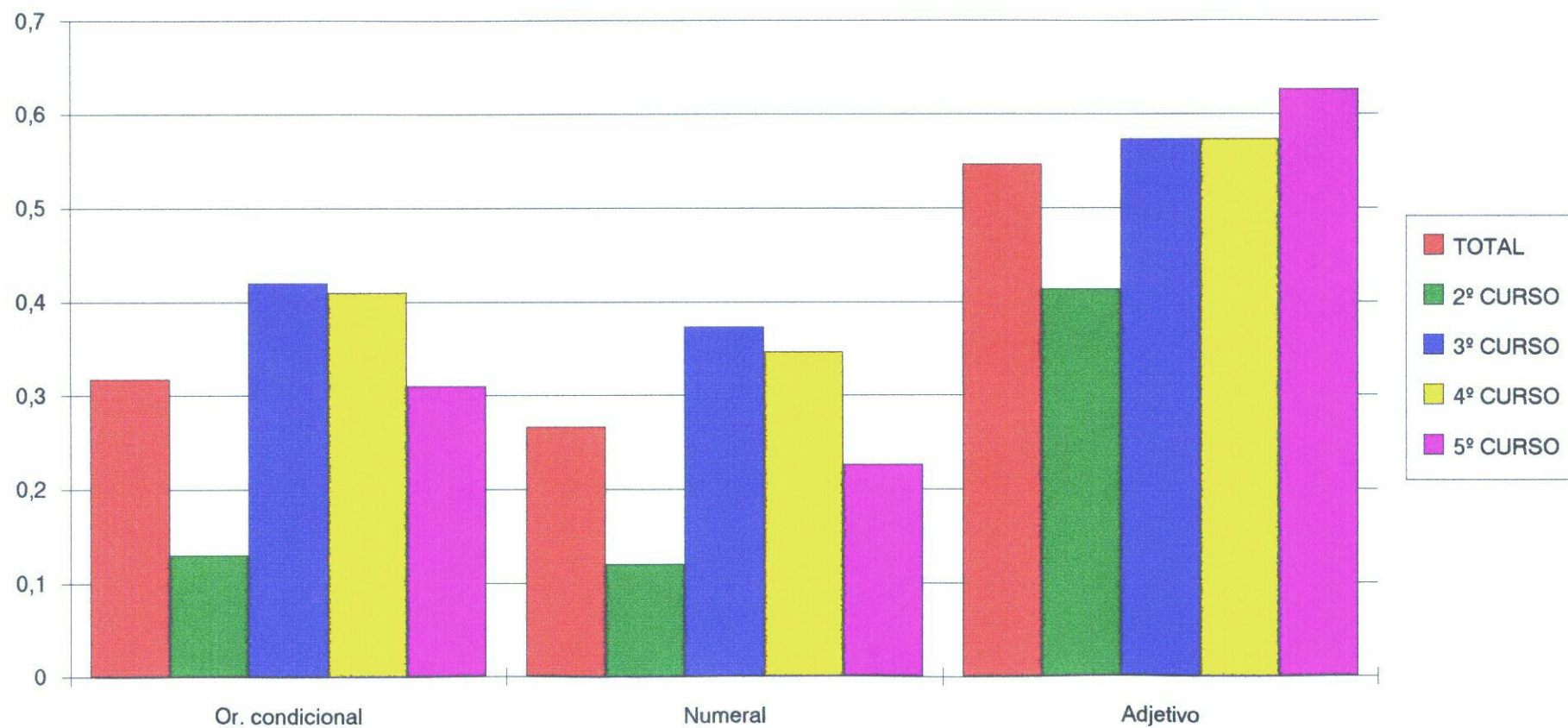


5.7. USO DE NUMERALES, ADJETIVOS Y ORACIONES CONDICIONALES.²

De forma similar a los ejercicios anteriores, se puede diferenciar entre conocimientos que se retienen bien y otros que se pierden con facilidad, suponemos que por la falta de práctica o porque son muy diferentes al sistema de la lengua española. En la gráfica de la página siguiente analizamos las oraciones condicionales, los numerales y los adjetivos. Las oraciones condicionales son bastante difíciles para el estudiante de árabe como lengua extranjera, y los alumnos objeto de estudio alcanzan una tasa de éxito ligeramente superior al 40%, que mantienen en tercer y cuarto curso. Los numerales, aunque no tan difíciles, son muy diferentes en la lengua española, por lo que se necesita una práctica intensiva y constante para dominarlos bien. Esto hace que la tasa máxima alcanzada sea del 37% en tercer curso. En ambos casos se decae al pasar a quinto curso. Por el contrario el dominio de los adjetivos se adquiere de forma constante a través de los cursos alcanzándose una tasa alta al llegar a quinto.

² No se evalúa aquí el orden. Véase para ello el apartado 5.4..

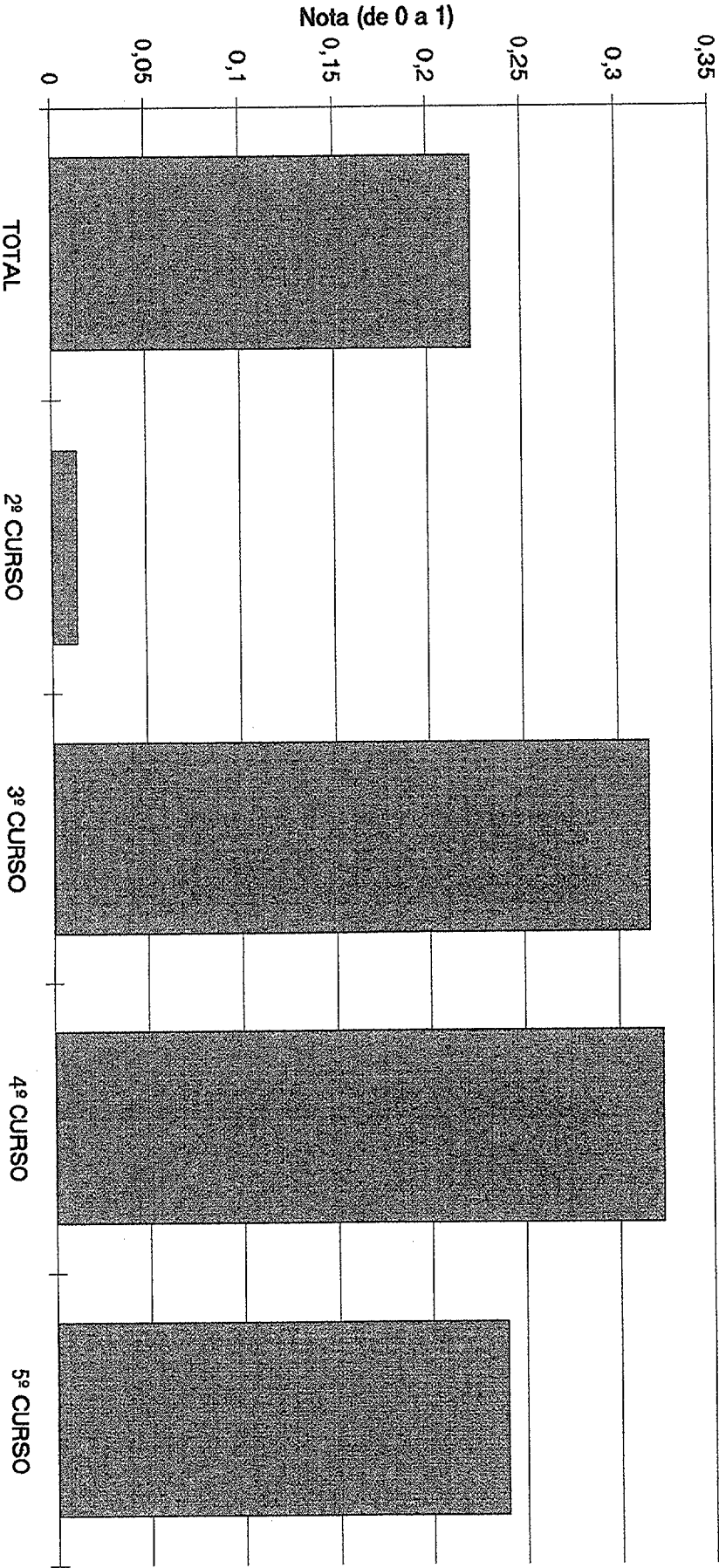
Ejercicio 4: Formación y uso



5.8. CASO.

El caso en la frase también necesita de mucha práctica y precisa del conocimiento de las funciones de cada palabra. Hemos de decir que hemos sido bastante estrictos en la corrección de este ejercicio, pues hemos considerado incorrectas frases que sólo tenían una palabra vocalizada de forma errónea. Por eso las tasas de éxito se mueven en valores bajos, lo cual no debe alarmarnos. El descenso observado en quinto curso (y la ausencia de un aumento significativo en cuarto) se debe a la falta de interés, pues el alumno ya es consciente de que el caso no se marca casi nunca en los textos árabes, pensando quizá que no es útil el conocimiento del mismo. Esta falta de interés se refleja claramente en el propio examen, pues muchos alumnos dejan el ejercicio en blanco.

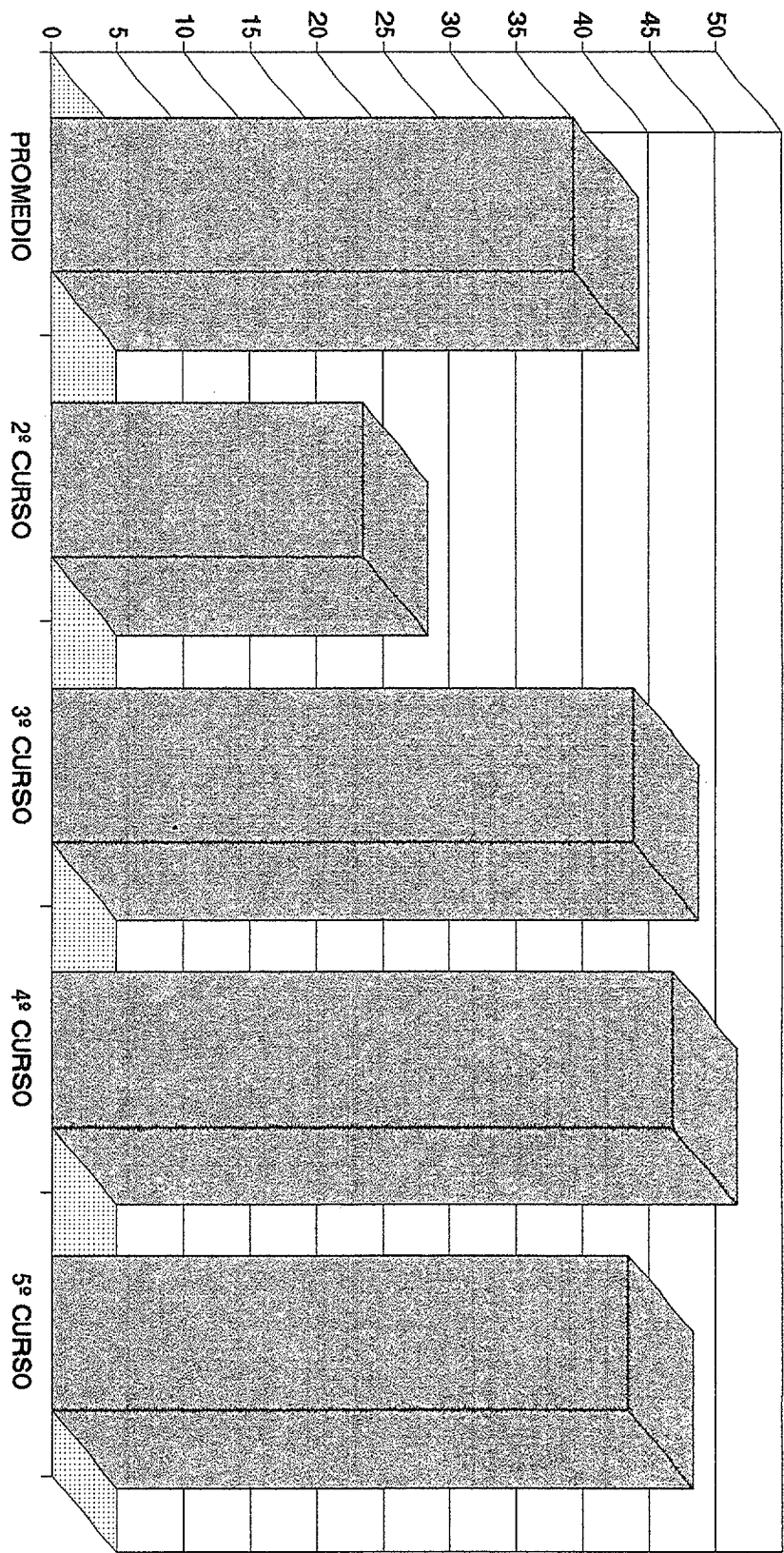
Ejercicio 5: Caso

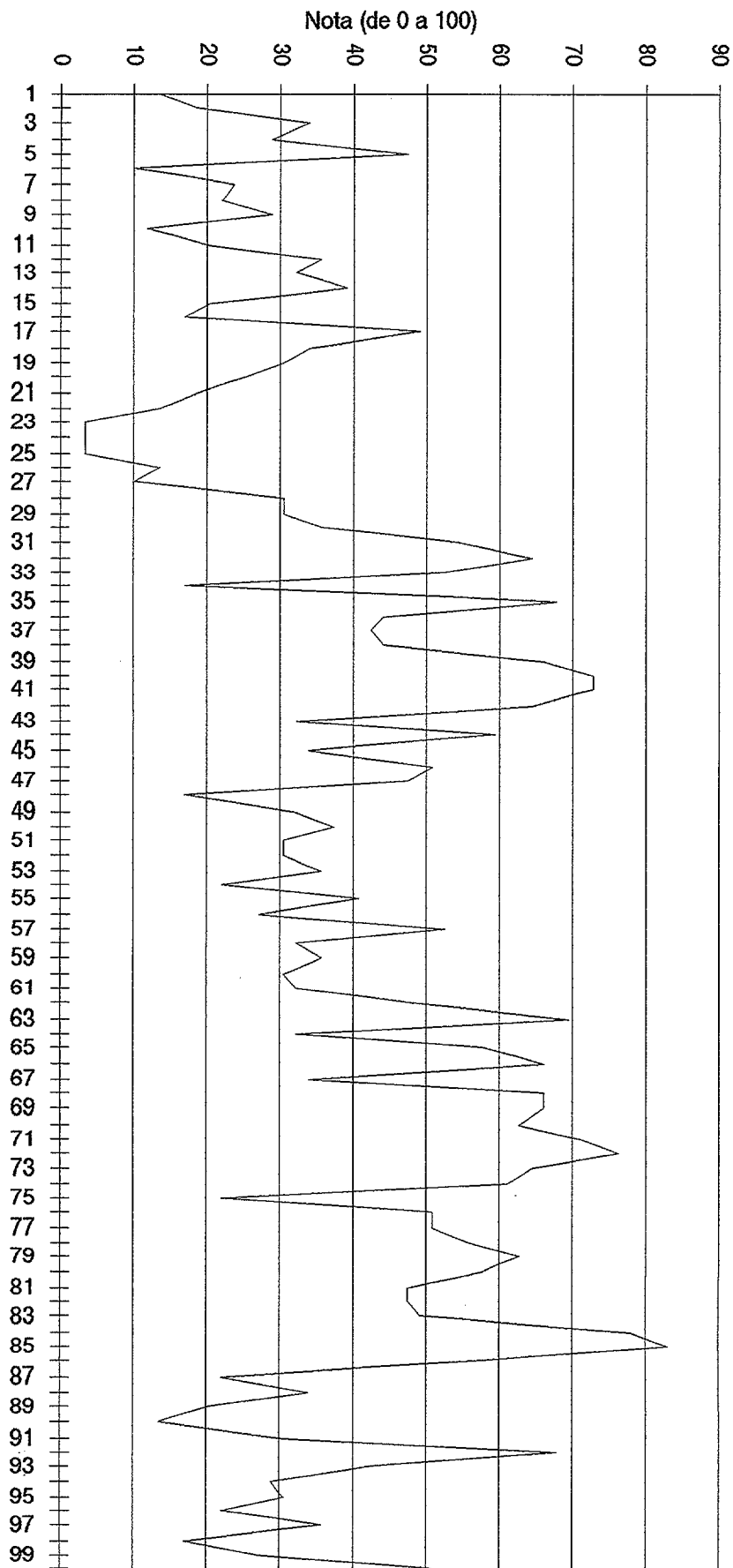


5.9. RESULTADOS MEDIOS.

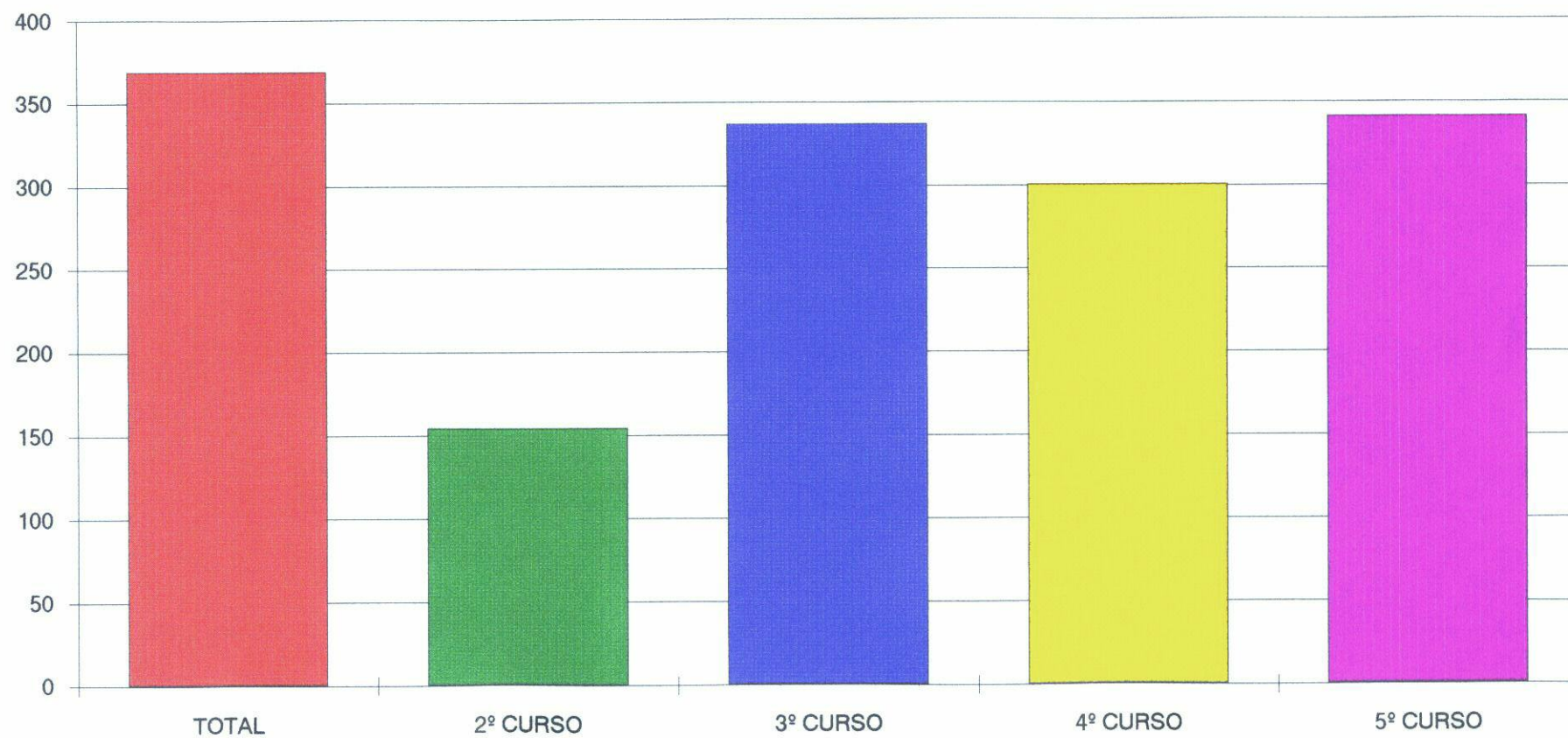
Al principio comentamos que el resultado de nuestro test consistía en 19 números, o sea, la tasa de éxito de los 19 aspectos objeto de análisis en los párrafos precedentes. Para estudiar la influencia de los factores externos sobre los alumnos, resulta mas conveniente medir el resultado del test mediante un único número, o nota media. Puesto que el test consta de 59 cuestiones, tomaremos como nota media la suma de los resultados correctos dividida entre 0,59 con lo que la nota media variará entre 0 y 100, o lo que es lo mismo, la tasa de éxito variará entre 0 y 100%. A continuación mostraremos dos gráficas donde se pueden observar los resultados globales de los test para todos los alumnos, medidos de la forma que hemos explicado. En la primera página se puede apreciar la nota media de los alumnos según el curso. El que los valores oscilen entre 23 y 47 sobre 100 no significa que hablemos de "suspensos", pues este número tiene un valor relativo, siendo de utilidad únicamente para la comparación de resultados, como veremos más adelante en el análisis de resultados según factores externos. En la segunda página aparece la nota media de todos y cada uno de los alumnos, ordenados por curso: del 1 al 25 de segundo, del 26 al 50 de tercero, etc. Esta gráfica permite apreciar que hay bastante dispersión en los resultados, debido a lo cual no resulta posible a simple vista diferenciar entre los alumnos de 3º, 4º y 5º. Sí se aprecia que los 25 primeros alumnos de 2º tienen menor nota. Hemos representado en la tercera página la varianza o dispersión de las notas de cada curso. Vemos en segundo que al ser baja la dispersión las notas estan más agrupadas. En tercero aumenta la dispersión, aparecen alumnos mas brillantes y otros con peores resultados. Al pasar a cuarto se consigue

homogeneizar los resultados, disminuyendo la dispersión. Pero en quinto vuelve a aumentar, lo que podría explicarse por el hecho de que al dedicarse menos tiempo en clase a la enseñanza de la lengua los alumnos evolucionan por sí mismos, apareciendo algunos muy brillantes y otros más abandonados.





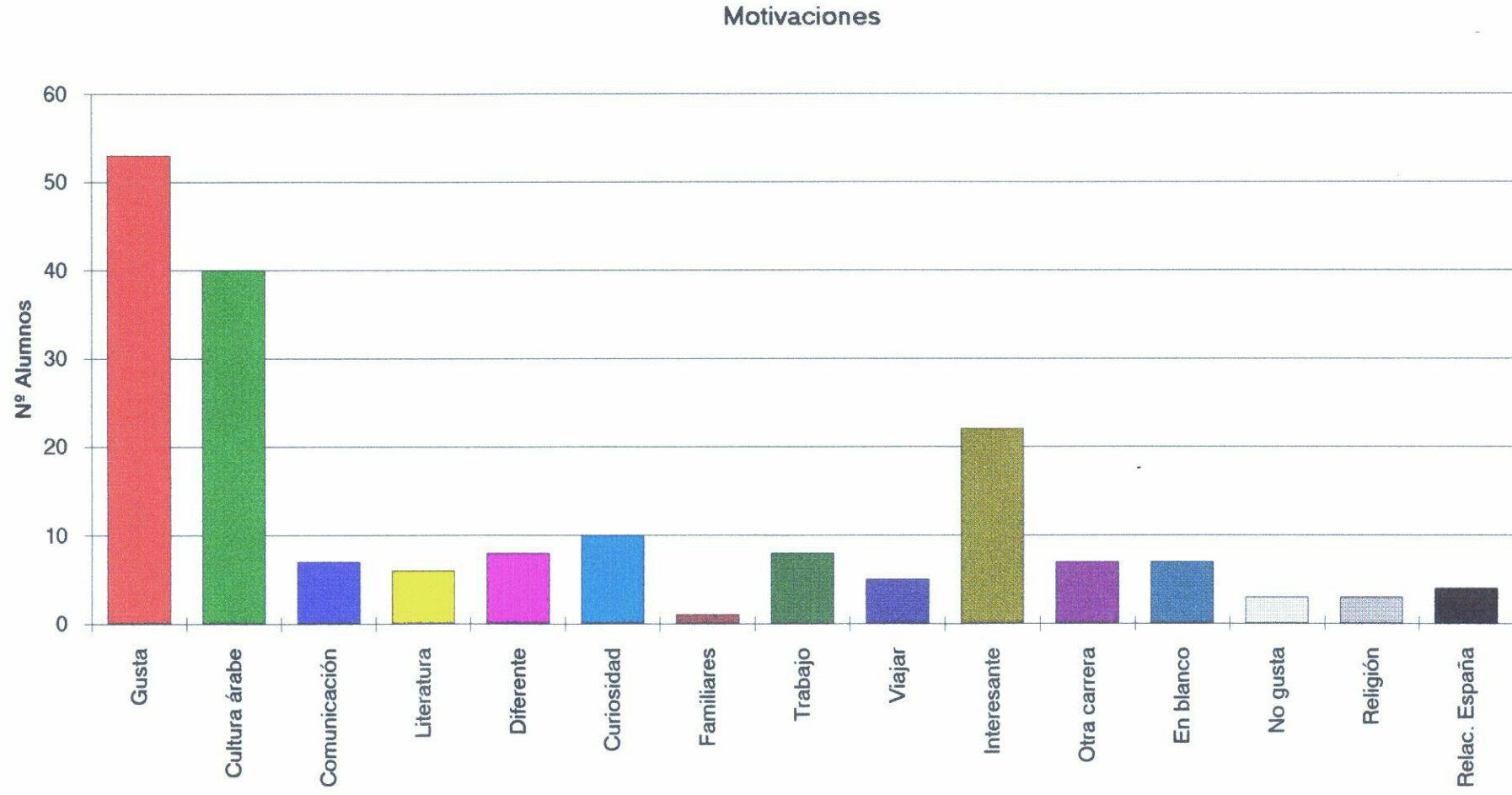
Varianza de la nota



5.10. RESULTADOS POR MOTIVACIONES.

El primer factor externo que analizaremos, con el objeto de averiguar si influye de alguna forma en los resultados, es la motivación del estudiante. Ante la pregunta de porqué estudia árabe, los alumnos objeto de análisis han respondido de forma libre y variada. Hemos intentado organizar el cúmulo de respuestas encontradas en forma de quince motivaciones, que pueden verse en la gráfica de la página siguiente. Hay alumnos que han citado en su respuesta varias de las motivaciones enumeradas, por ejemplo: "porque es diferente e interesante", lo que hace que les contemos por duplicado. Más de la mitad de los estudiantes tiene motivaciones positivas, respondiendo que les gusta estudiar la lengua árabe. Cuarenta de los 100 están interesados o les gusta la cultura árabe. Las motivaciones negativas, el venir de otra carrera o no gustarle estudiar árabe representan un porcentaje menor del 10%.³

³ Véase el artículo de Kinda Kharman y Salvador Peña Martín sobre motivaciones del estudiante de árabe, citado en la bibliografía.



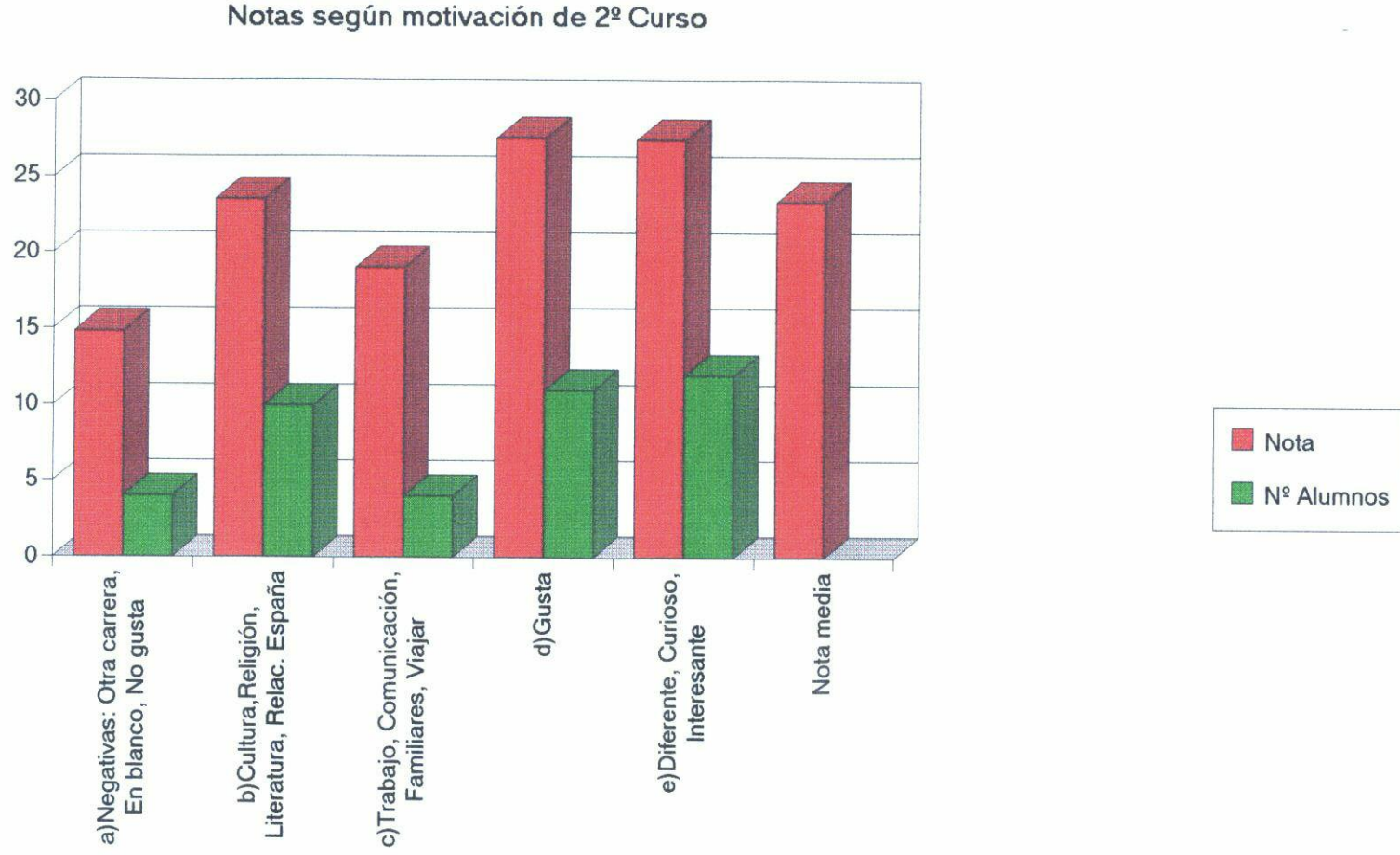
En las cuatro páginas siguientes hemos agrupado las quince motivaciones anteriores en cinco grupos, representando en dos columnas adyacentes el número de alumnos que las citan en sus respuestas y la nota media de los mismos, con el objeto de comprobar si éstas influyen en su tasa de éxito o nota. En cada página representamos un curso. Podemos deducir varios hechos:

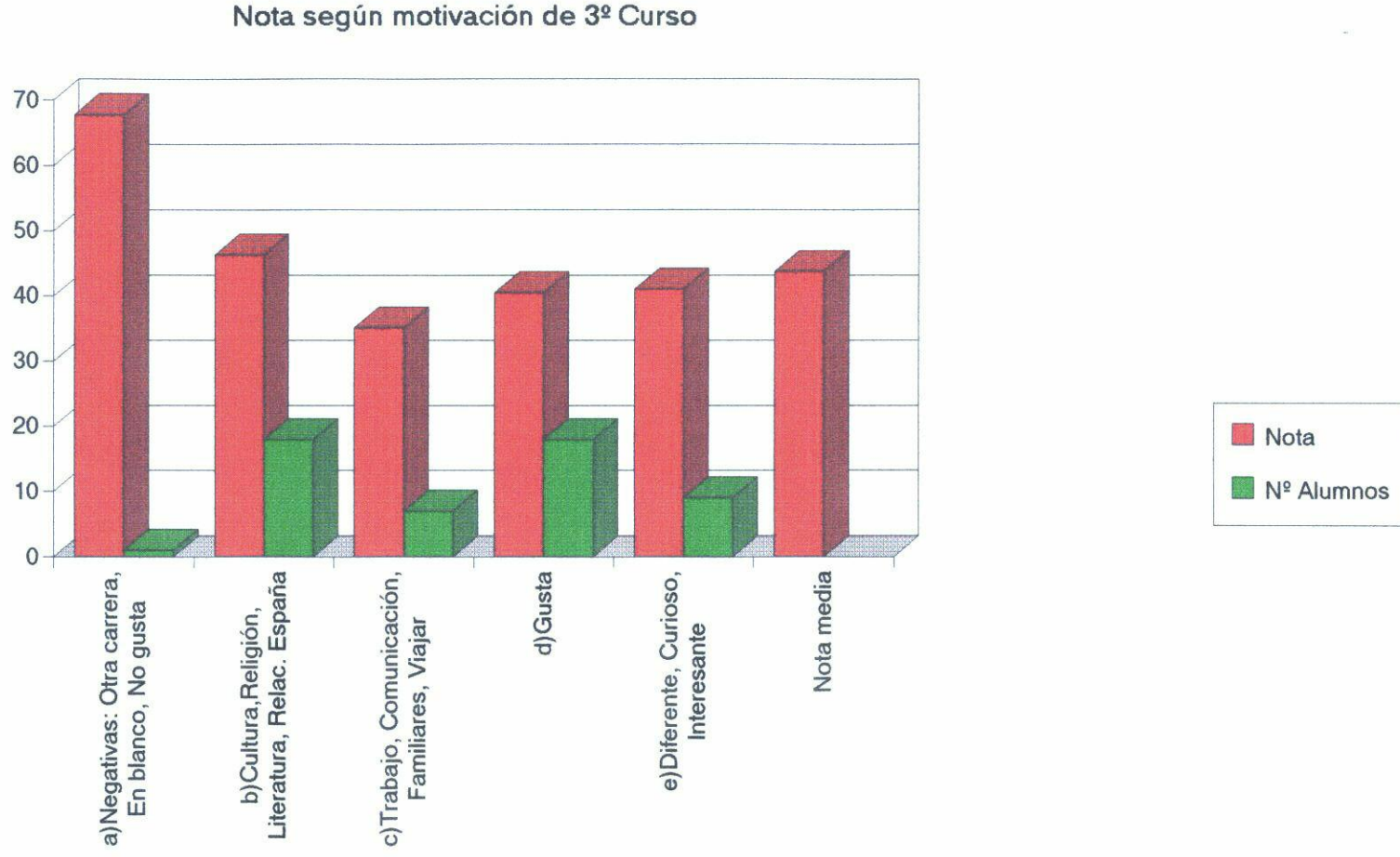
En los primeros cursos los mejores resultados los obtienen los alumnos con motivaciones del tipo "gusta, diferente, curioso e interesante". En los dos últimos cursos los mejores resultados se obtienen de alumnos con motivaciones del tipo "trabajo, comunicación, familiares, viajar".

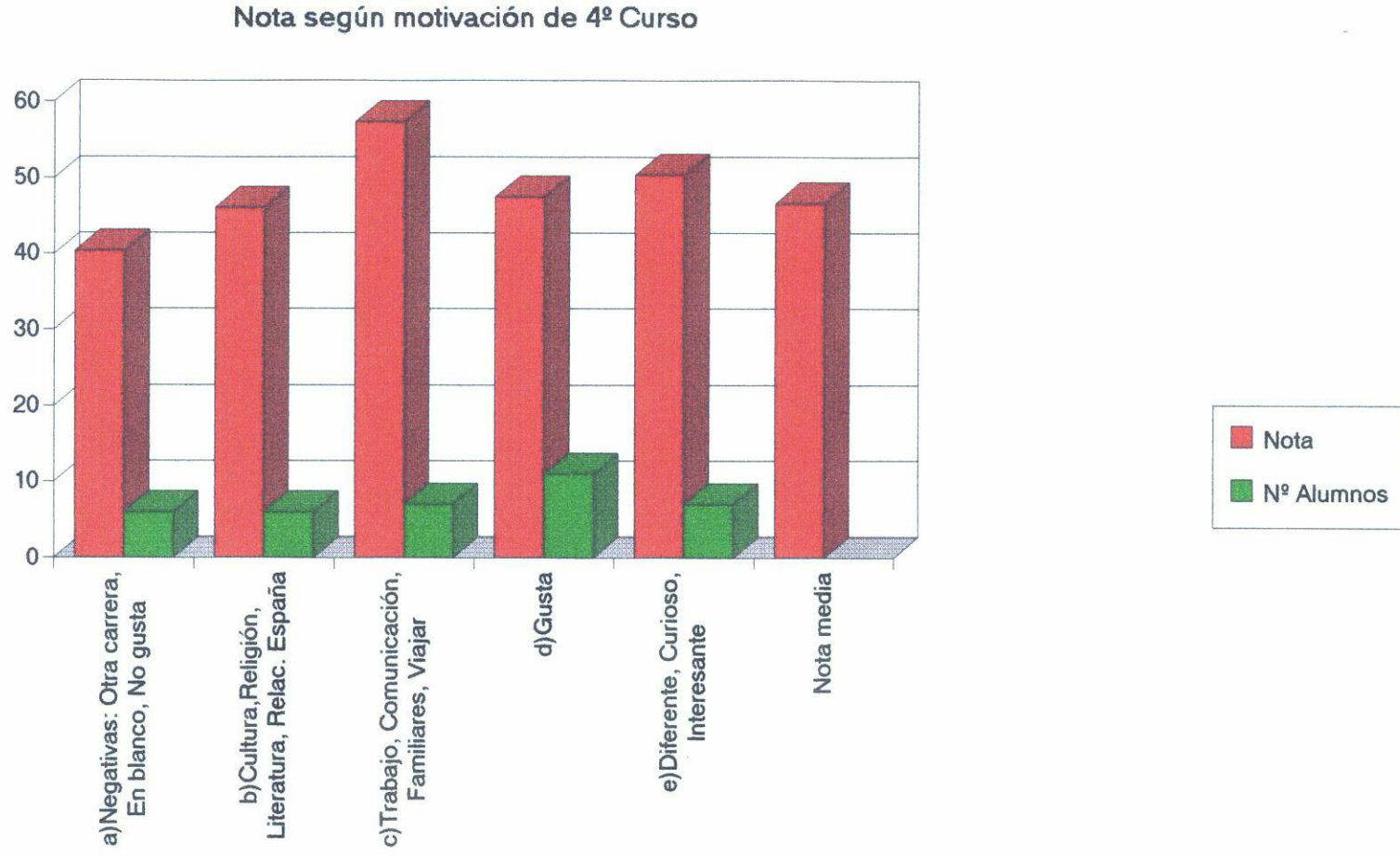
En segundo curso hay muchos alumnos que afirman estudiar porque es diferente, curioso o interesante. No así en el resto de los cursos.

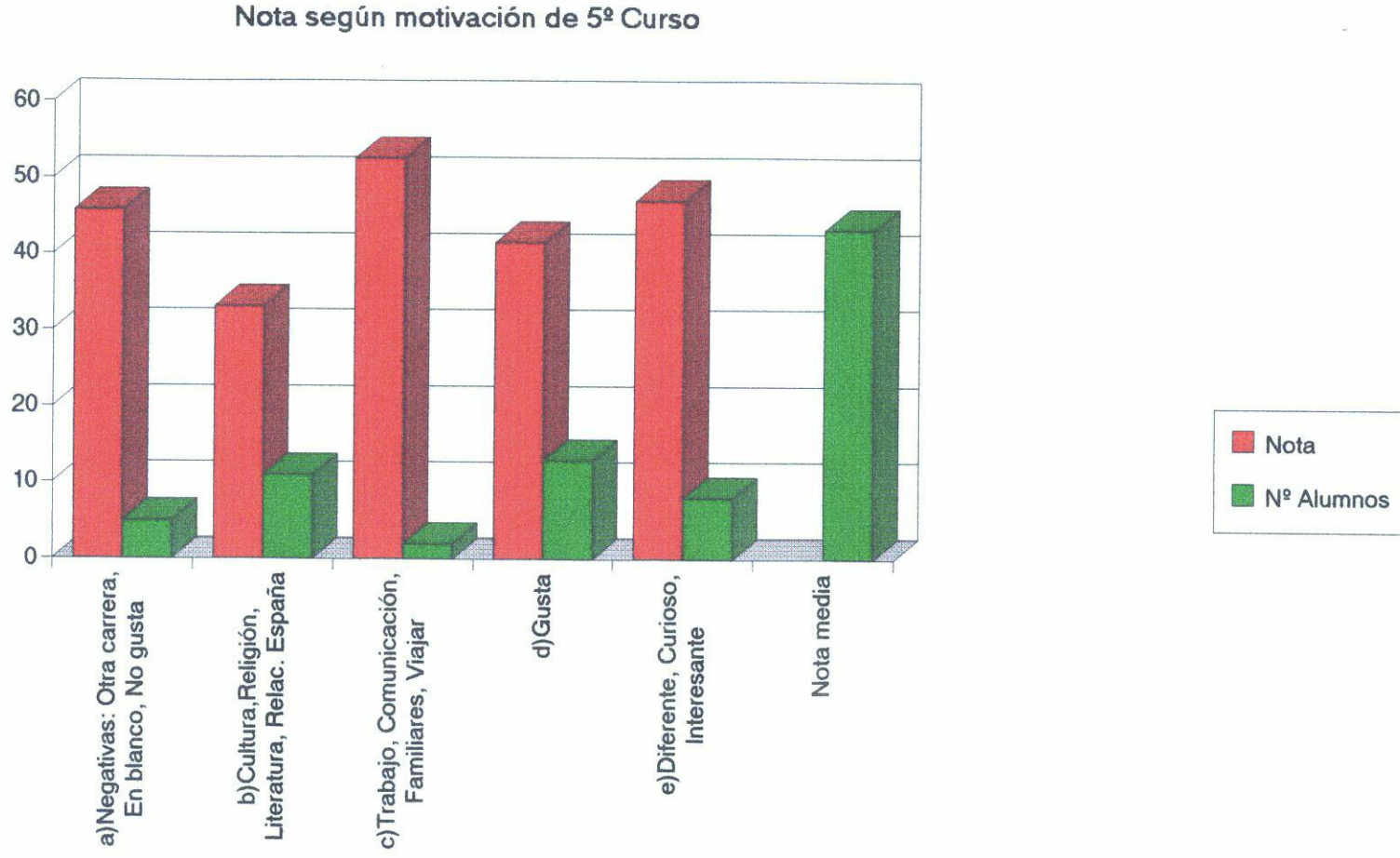
En tercer curso hay un único alumno que no respondió a la cuestión sobre motivaciones, pero que tuvo unos resultados muy buenos. Al incluirlo en las motivaciones de tipo negativo sube considerablemente el promedio de las mismas.

En general, observando todas las gráficas podemos decir que no se aprecian diferencias significativas entre los resultados de los alumnos con motivaciones positivas. Se aprecia una ligera diferencia a la baja en los alumnos con motivaciones negativas en segundo y cuarto curso.



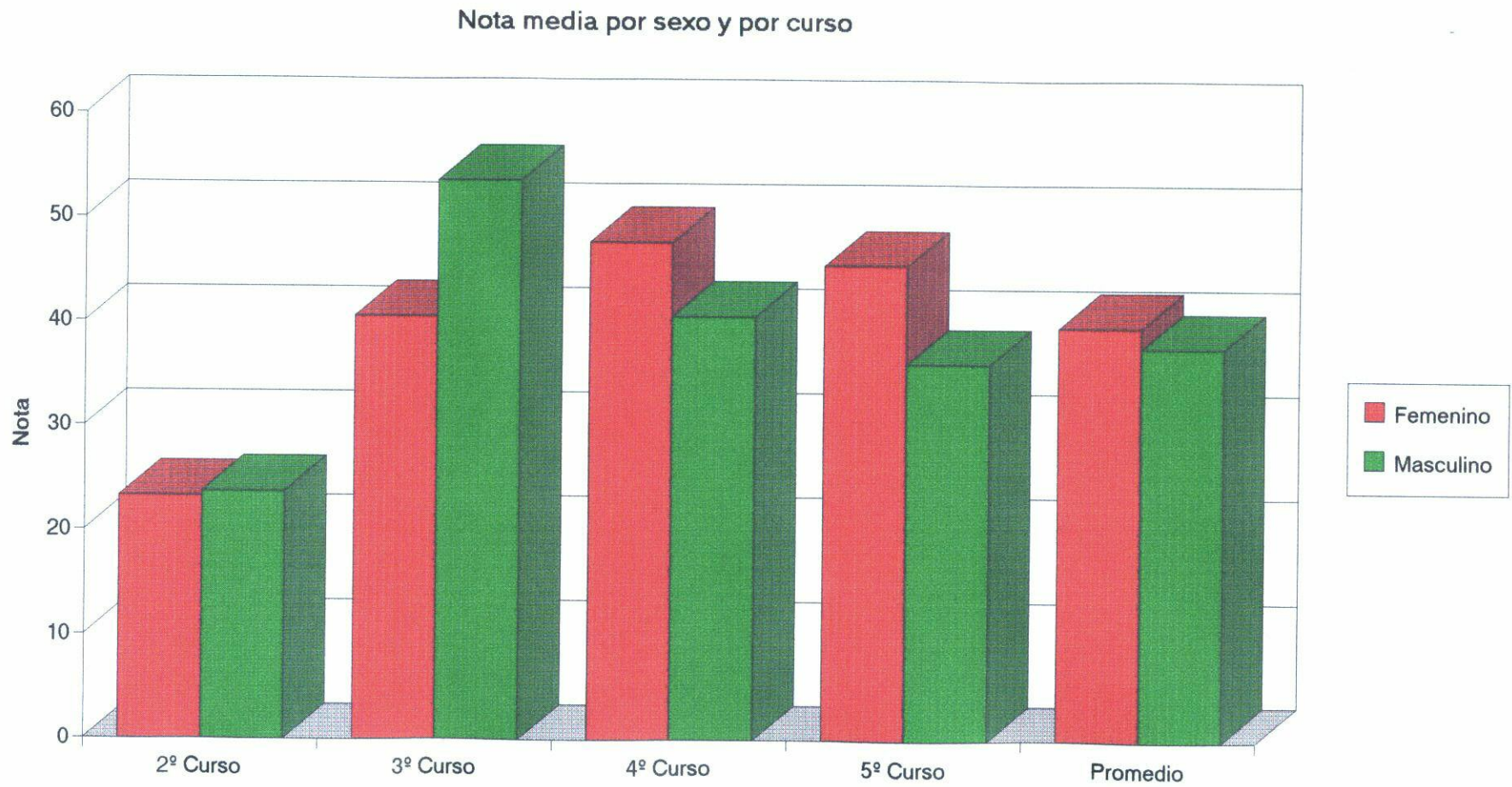


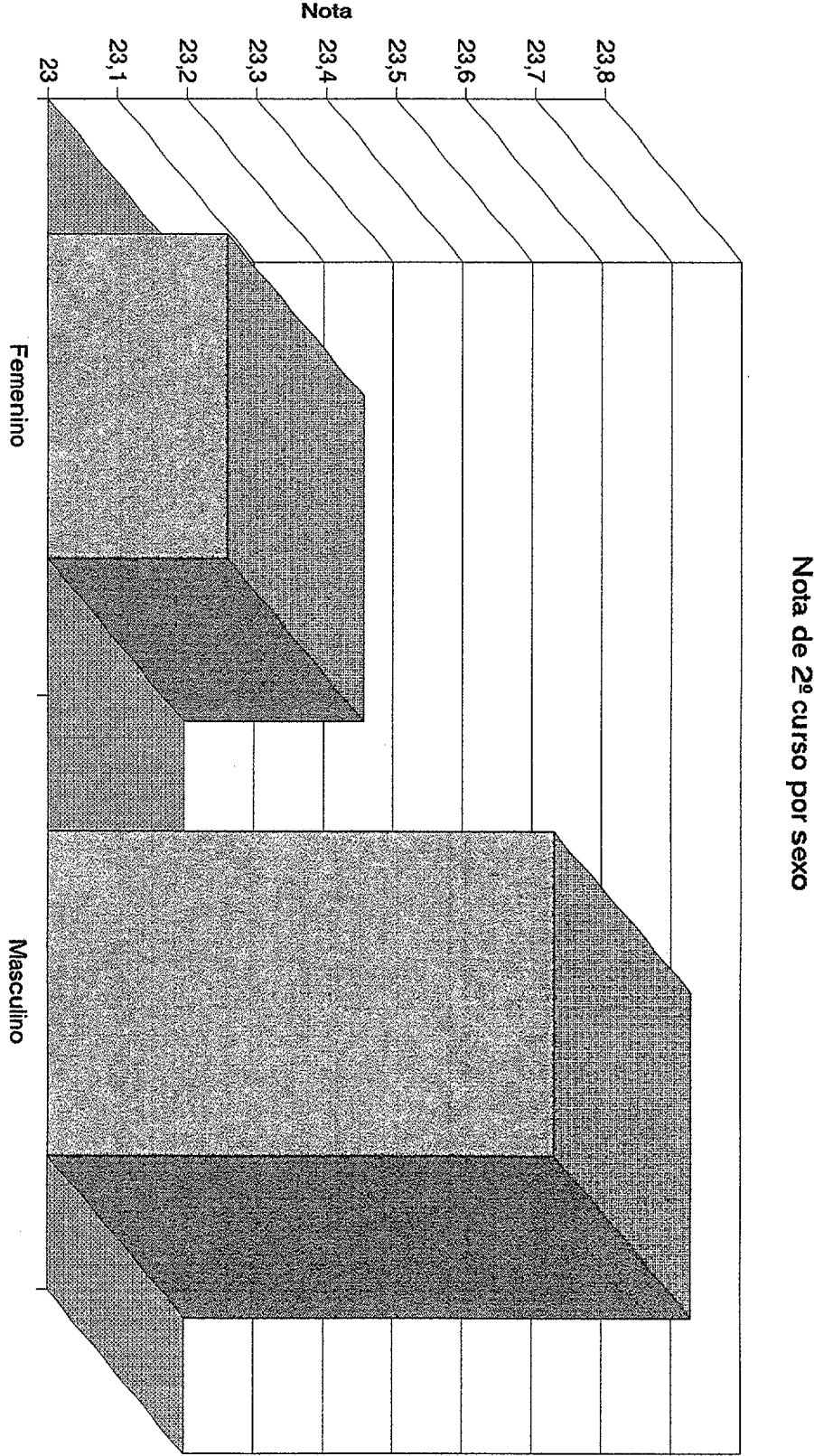


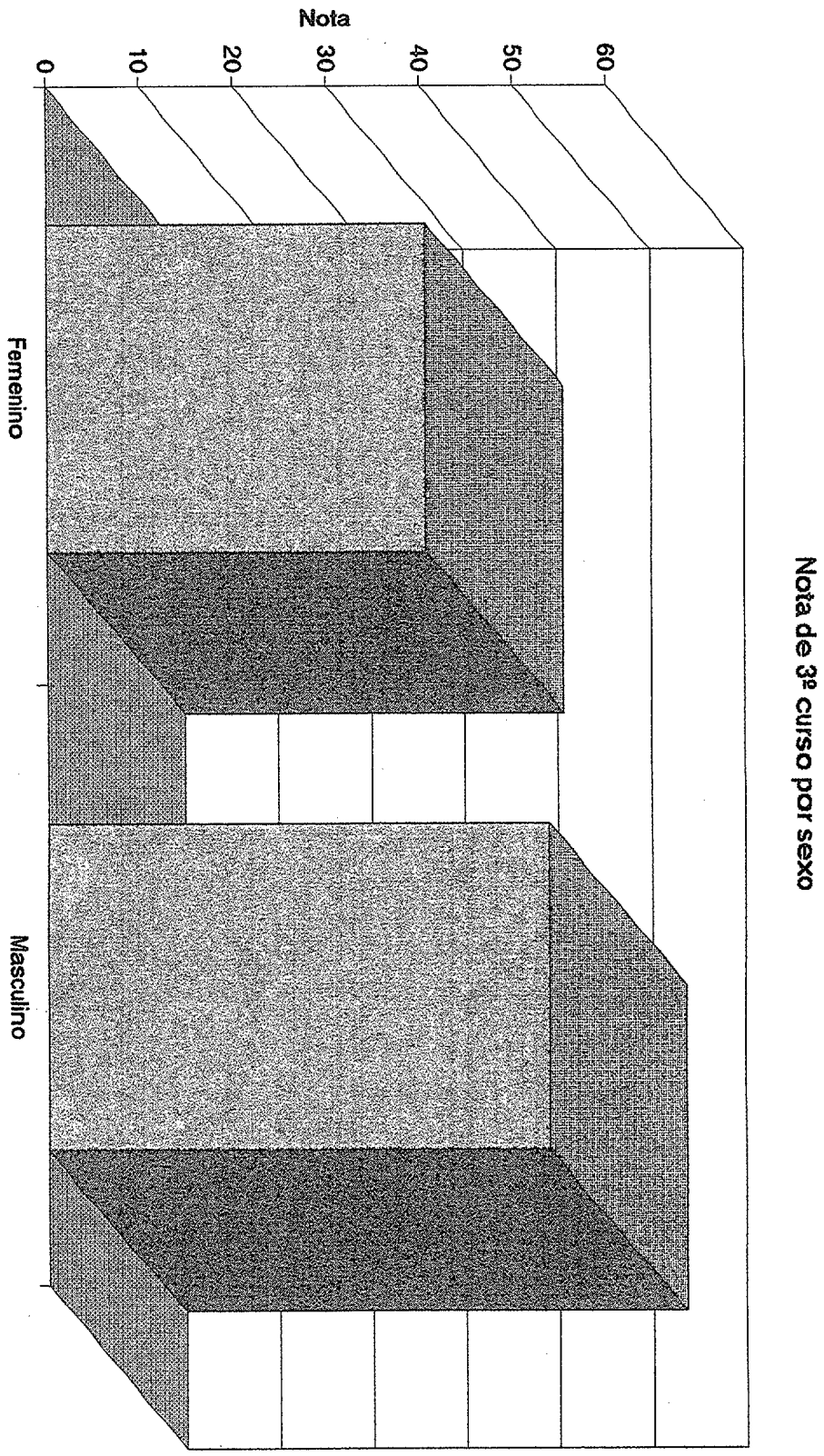


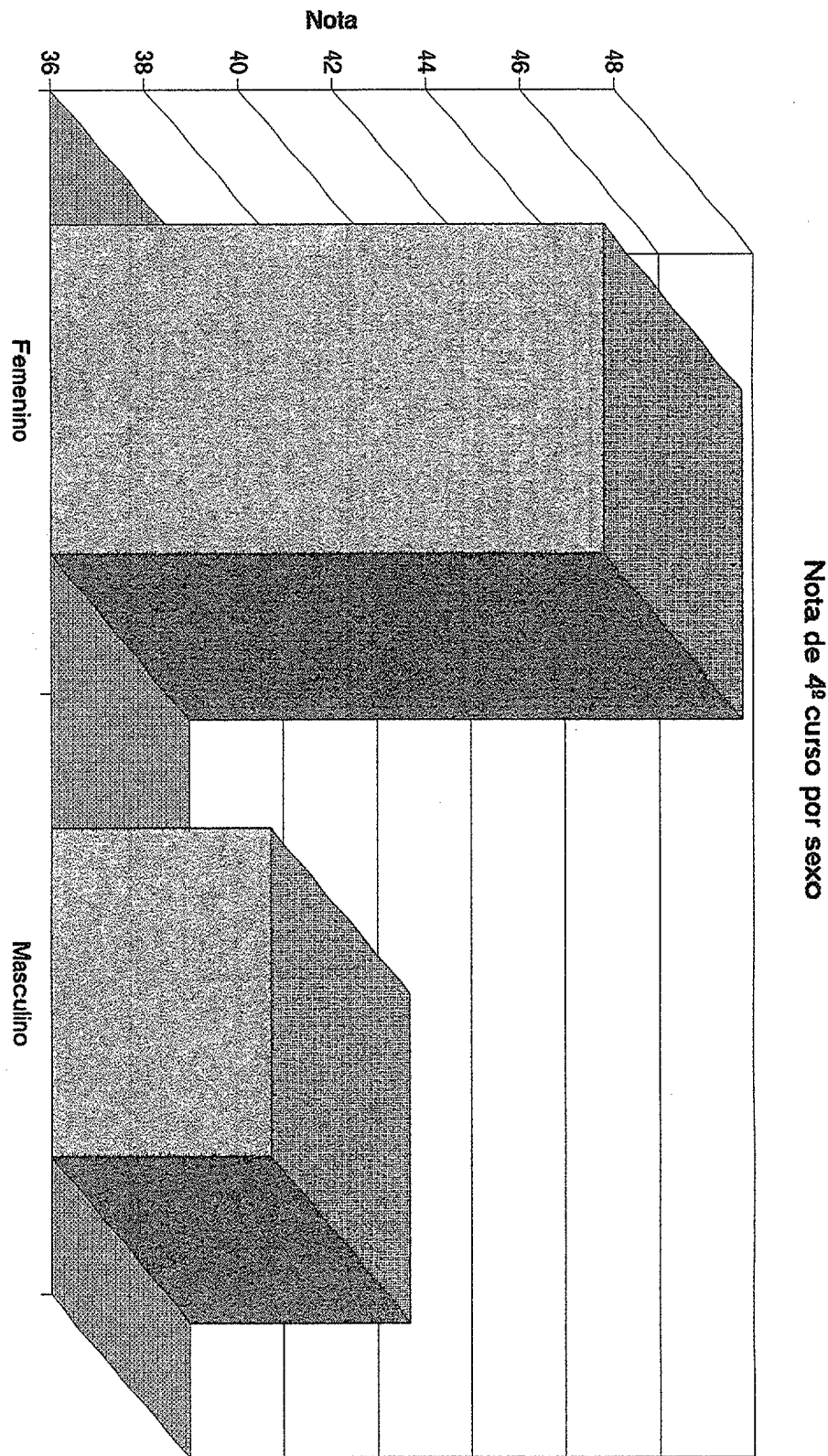
5.11. RESULTADOS POR SEXO.

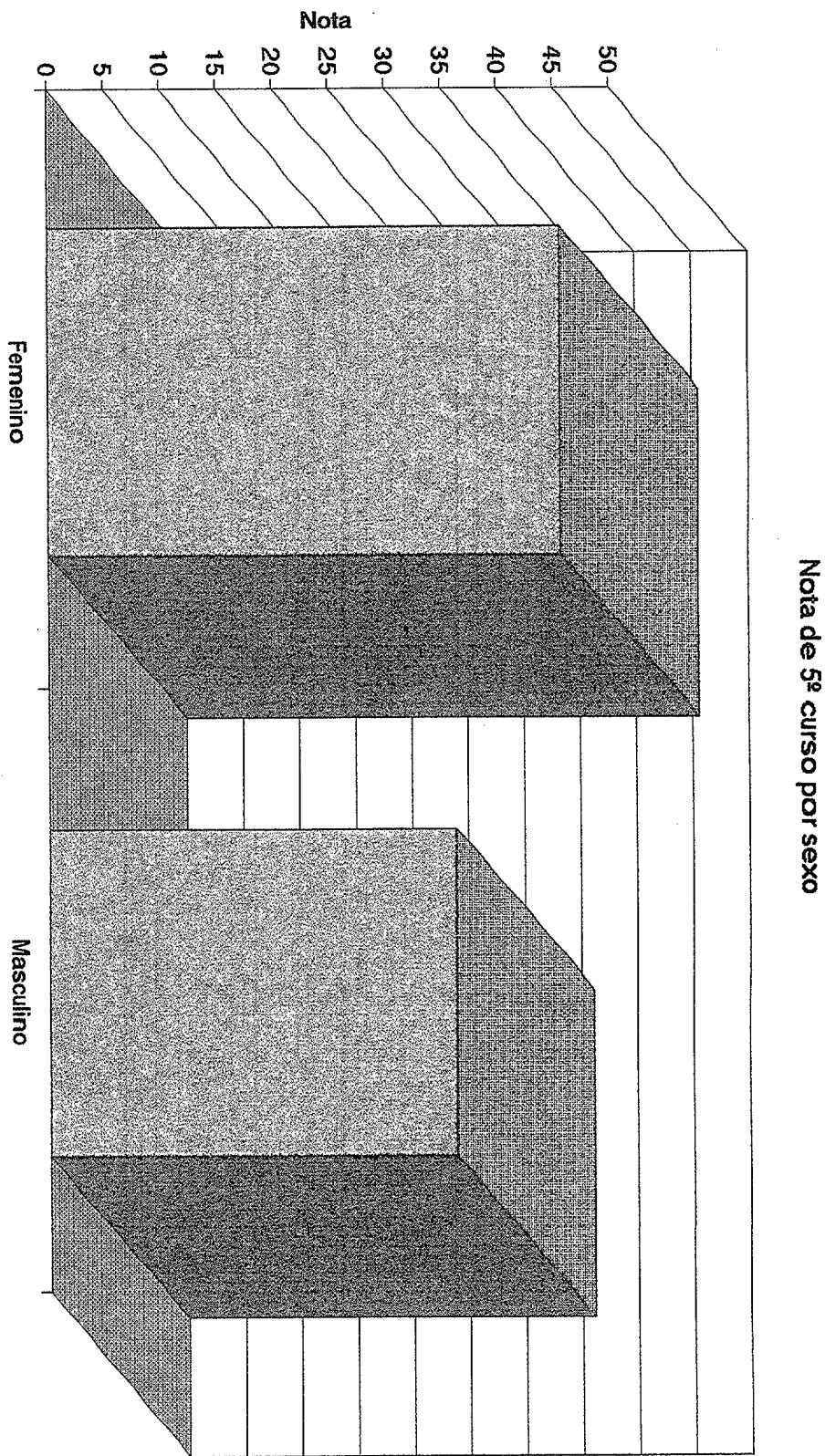
El siguiente factor externo que analizaremos es el sexo del estudiante. Como vemos en la gráfica de la página siguiente, en total las mujeres son ligeramente mejores que los hombres. Por cursos, puede decirse que los hombres aprenden más rápidamente que las mujeres al pasar de segundo a tercero, pero también desciende su tasa de éxito más rápidamente al pasar de tercero a cuarto y de cuarto a quinto. Al final de los estudios hay una diferencia de 9 puntos sobre 100 a favor de las mujeres. Puede decirse que las mujeres retienen mejor los conocimientos lingüísticos.







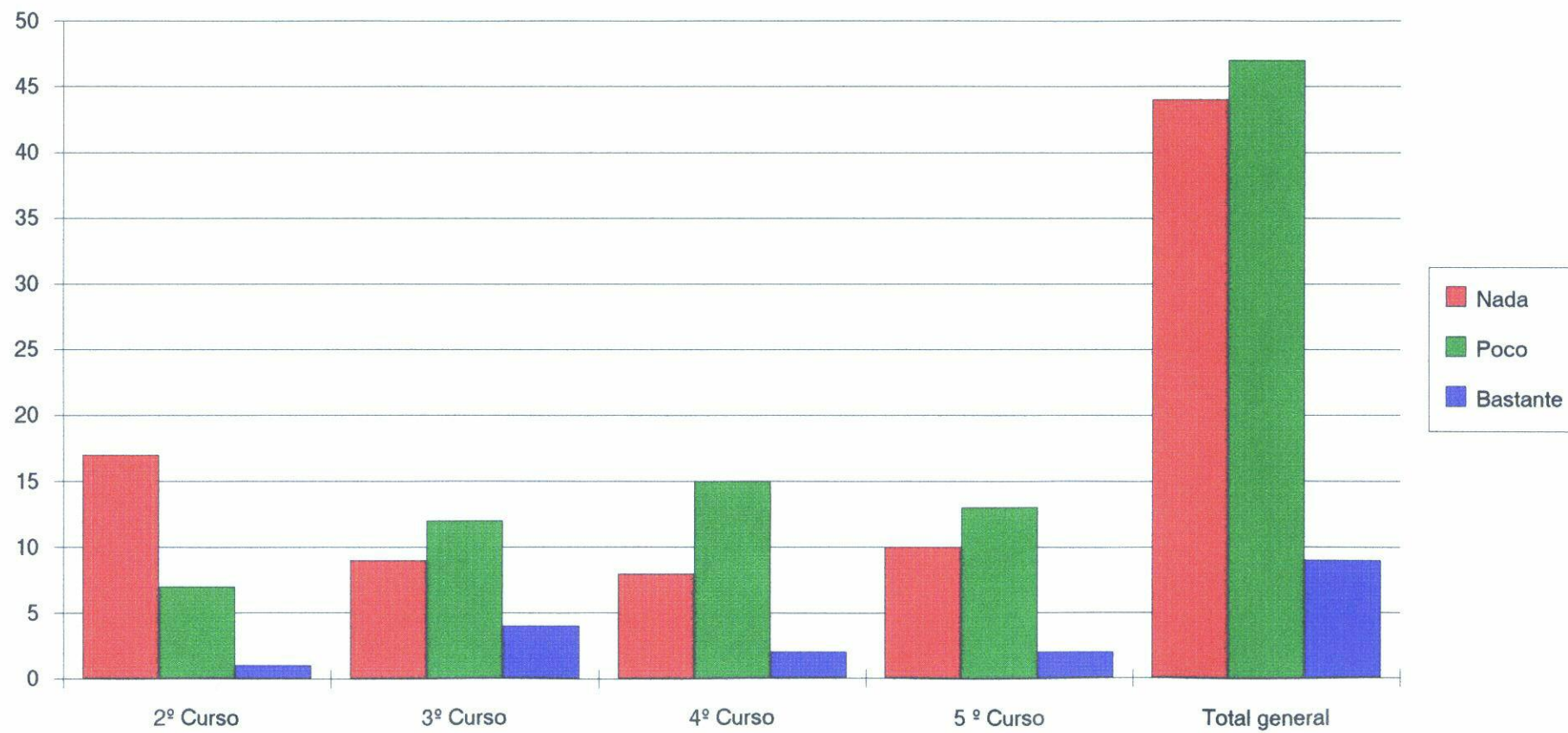




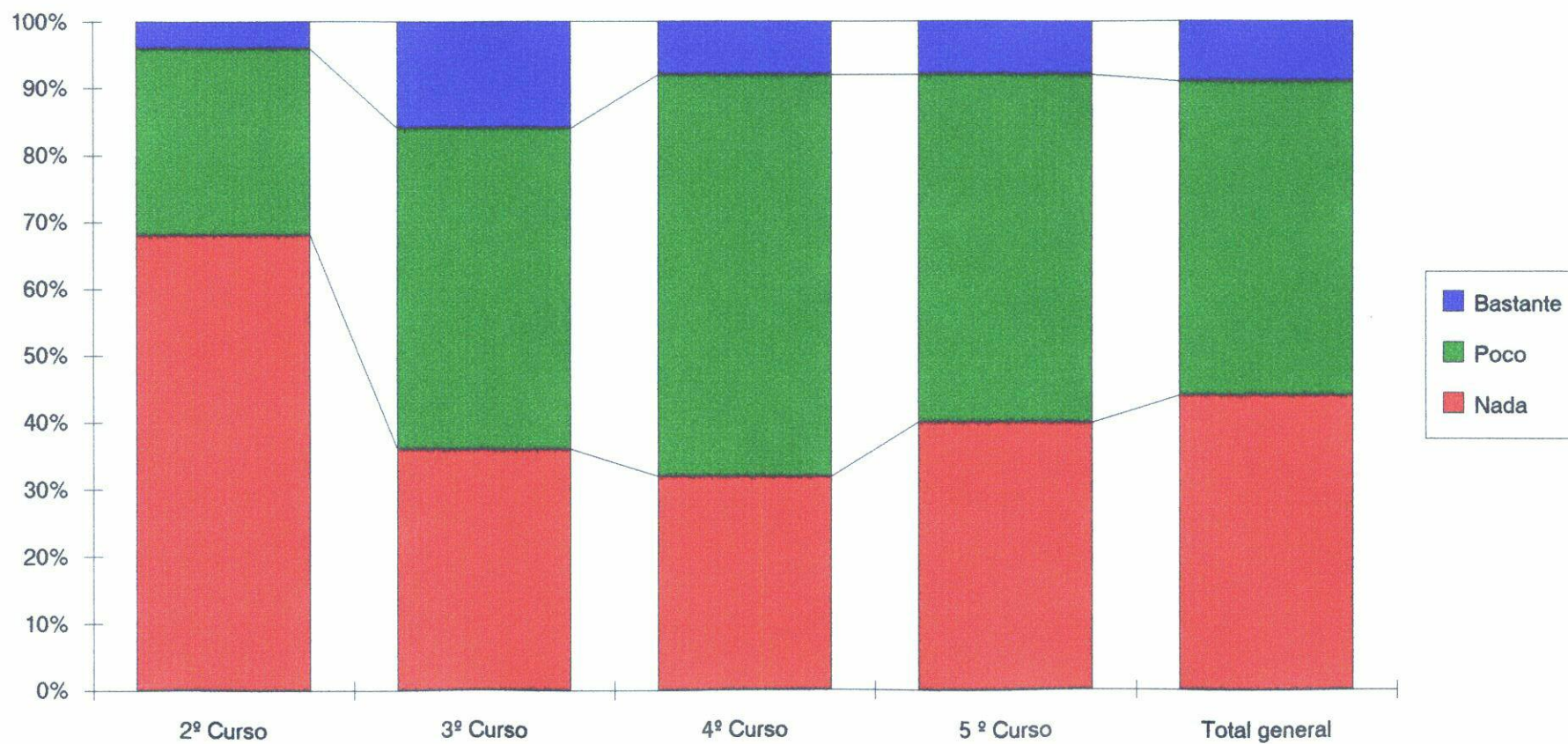
5.12. PRÁCTICAS FUERA DE CLASE.

En las tres gráficas siguientes veremos la influencia de las prácticas y/o estudio fuera de clase sobre la tasa de éxito de los alumnos. En la primera mostramos, para cada curso y para el total de los cien alumnos, el número de ellos que afirman practicar bastante, poco o nada fuera de clase. En la segunda gráfica vemos la misma información expresada en tantos por ciento, y permite comparar mejor los resultados de los diferentes cursos. En la tercera gráfica puede verse la nota media por curso de los alumnos que practican fuera de clase comparada con la de los alumnos que no lo hacen. Puede observarse que los primeros obtienen claramente mejores resultados, sobre todo en quinto curso.

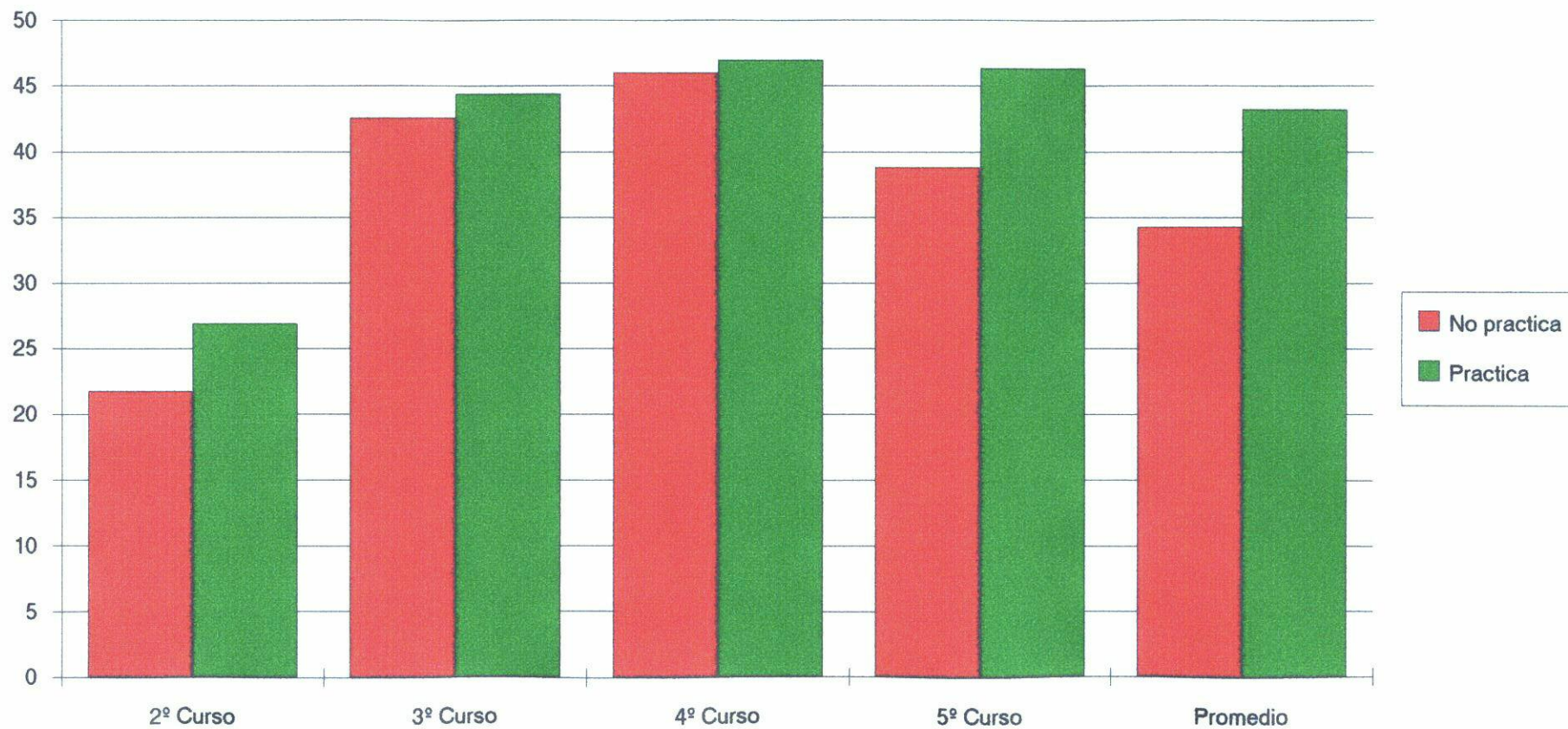
Nº de alumnos por Curso y por práctica fuera de clase



Porcentaje de alumnos que practican fuera de clase



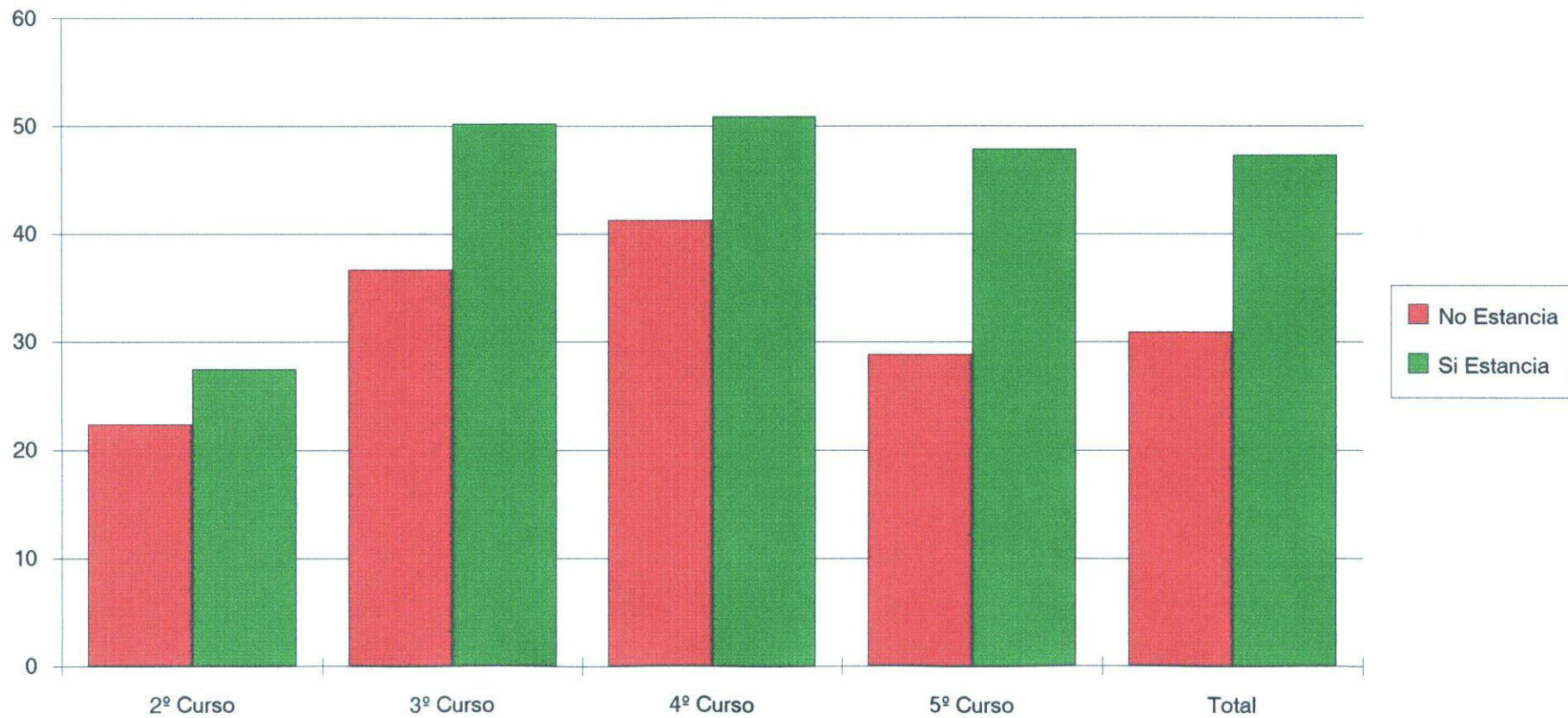
Nota media según práctica fuera de clase



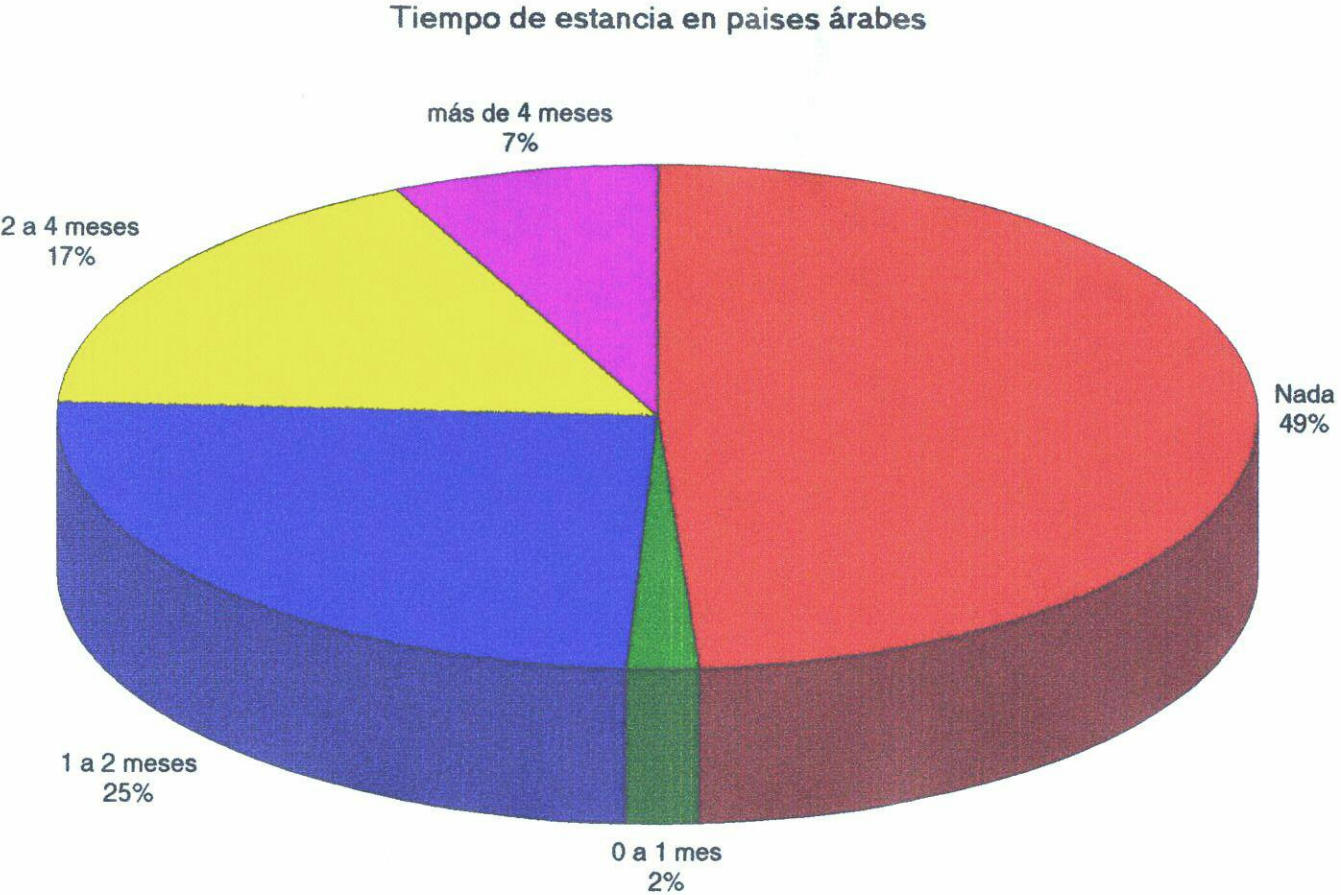
5.13. ESTANCIA EN PAISES ÁRABES.

El hecho de viajar y estudiar en un país arabohablante para tener la ocasión de practicar los conocimientos adquiridos es uno de los factores que más positivamente influyen en la tasa de éxito de los estudiantes de árabe como lengua extranjera. La gráfica siguiente así lo demuestra. En ella observamos que la nota de los estudiantes que han viajado a países árabes supera, en todos los cursos, a la de los que no lo han hecho. Esta diferencia se incrementa cada año, y al final de la carrera alcanza 18 puntos sobre 100. Es posible que el hecho de la estancia en países árabes en los primeros cursos repercuta en la evolución posterior, facilitando la asimilación de conocimientos del estudiante. Quizá esta sea una explicación de porqué la diferencia se incrementa con el paso de los años.

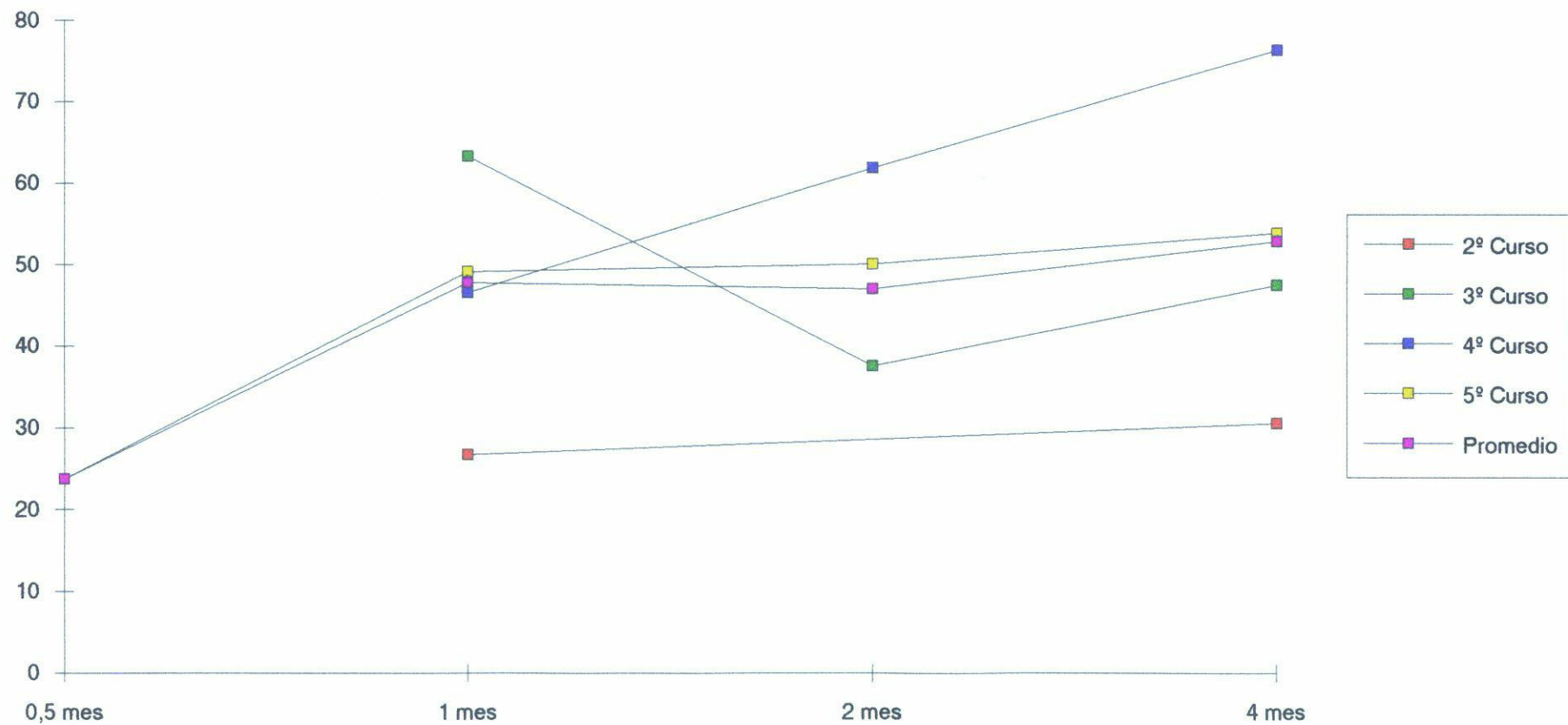
Nota según estancia en un país árabe



En las dos gráficas siguientes estudiaremos la influencia del tiempo de estancia en países árabes sobre los estudiantes. La página anterior agrupaba los alumnos de cada curso en dos bloques, los que habían estado frente a los que no. En las dos gráficas de las páginas siguientes clasificaremos los alumnos en 5 subgrupos, según el tiempo de estancia en países árabes: nada, de 0 a 1 mes, de 1 a 2 meses, de 2 a 4 meses y más de 4 meses. En la primera gráfica, un diagrama de tipo "tarta", vemos que el 49% de los alumnos no han estado en ningún país árabe, y el resto ha estado típicamente de 1 a 2 meses (el 25% de los 100 alumnos objeto de estudio). Sólo un 7% ha estado más de 4 meses. En la segunda gráfica representamos la nota media o tasa de éxito de los alumnos de los subgrupos anteriormente mencionados, para cada curso y para el total de los cuatro cursos, con el objeto de apreciar si a mayor tiempo de estancia en países árabes aumenta la tasa de éxito. Vemos que así es, de forma generalizada.

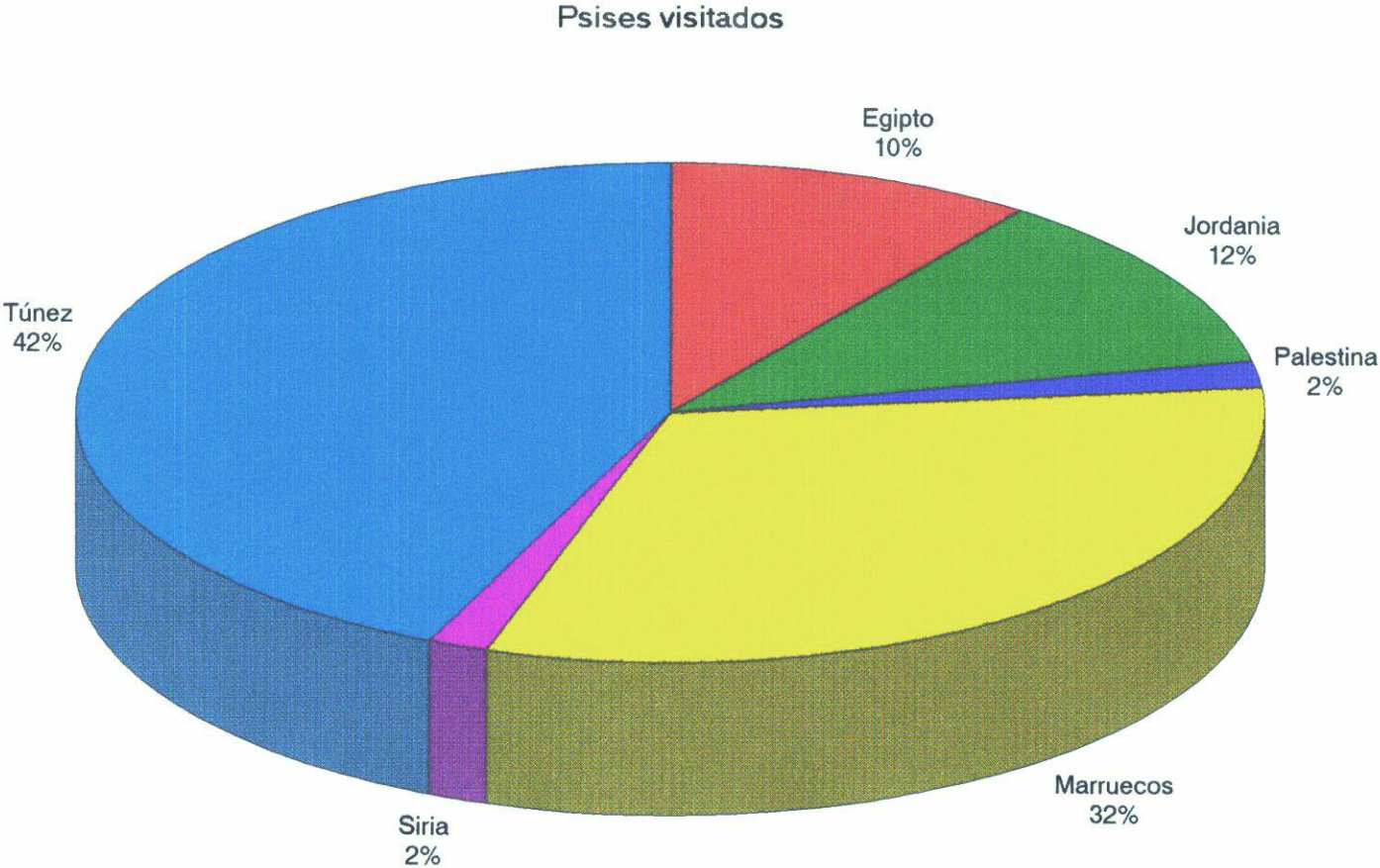


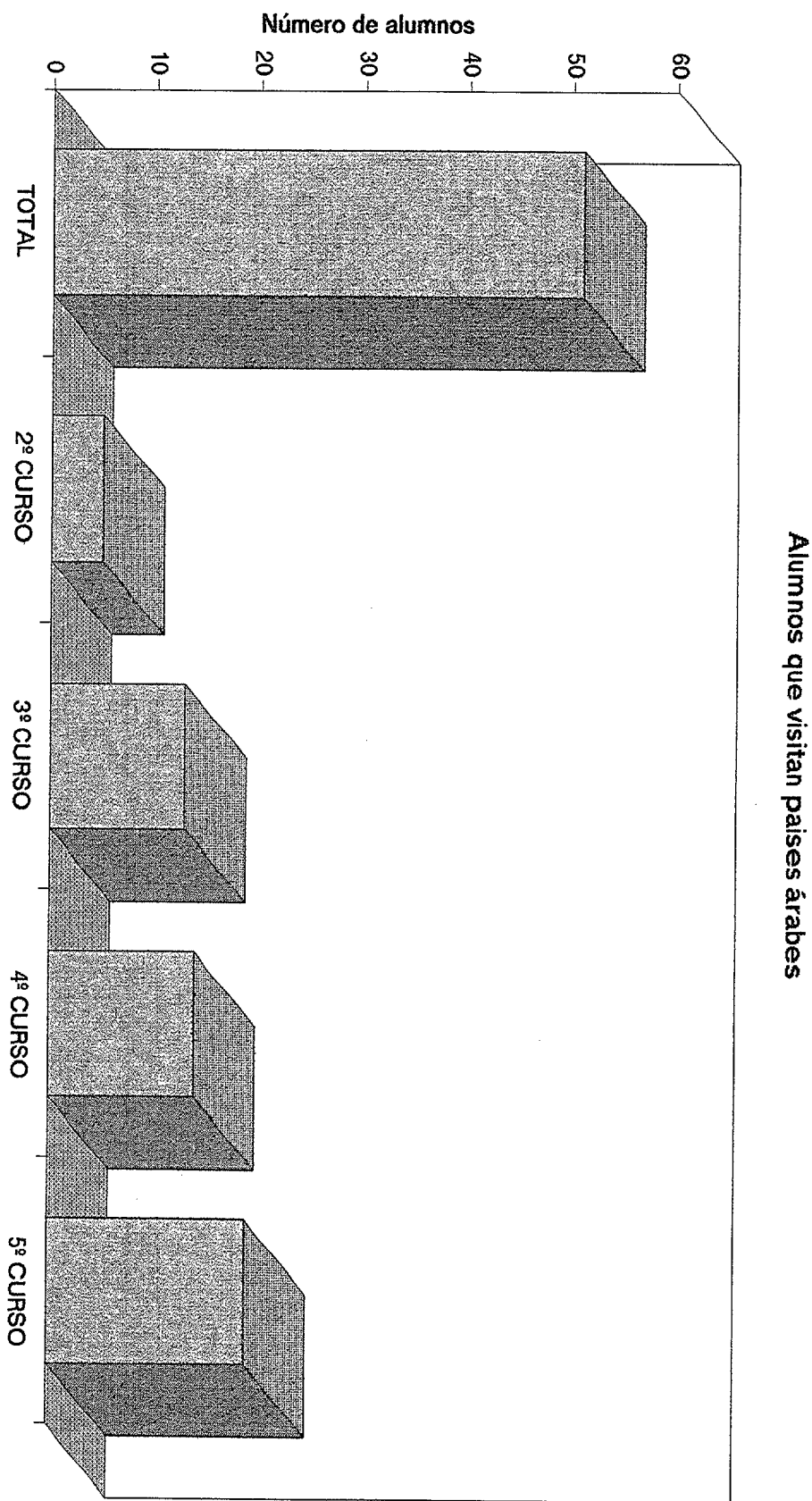
Evolución de nota frente a tiempo de estancia en país árabe



En las dos páginas siguientes aparecen dos gráficas. La primera representa las preferencias de los alumnos al escoger un país árabe para visitar. La mayoría escoge Túnez, quizá por encontrarse allí el famoso Centro Burguiba de enseñanza de idiomas. Marruecos es el segundo país en ser visitado, probablemente por estar cerca de España y por impartirse desde hace pocos años cursos de árabe para extranjeros en las universidades de Rabat y Tetuán.

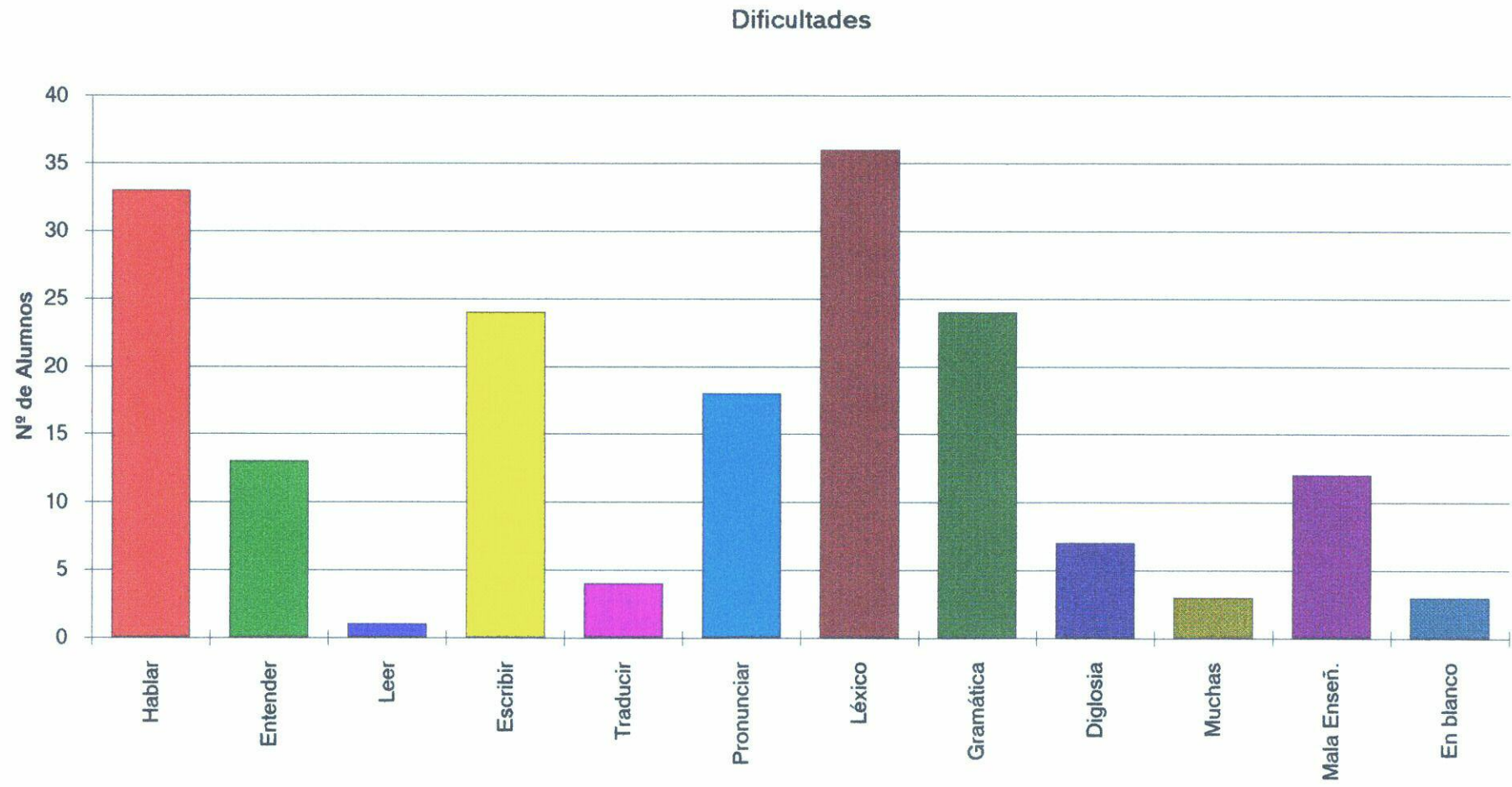
La segunda gráfica representa el número de alumnos que visitan países árabes por curso. Se aprecia que aumenta con los años, y al final de los estudios universitarios, un alto porcentaje de alumnos han practicado sus conocimientos en un país arabo hablante.





5.14. DIFICULTADES DE ESTUDIO.

Uno de los datos recogidos mediante la encuesta son las dificultades que los alumnos afirman tener en el aprendizaje del árabe. Al igual que en la pregunta de motivaciones, las respuestas son muy variadas, pero las hemos podido clasificar en 12 grupos. El diagrama de barras de la página siguiente muestra el número de alumnos que presentan cada tipo de dificultad. Puede ocurrir que un mismo alumno mencione varias dificultades simultáneamente. Vemos que la dificultad reconocida como tal por mayor número de personas es el léxico, pues más del 35% de los alumnos la mencionan.



5.15. RESUMEN.

De los resultados anteriores puede extraerse cierto perfil de los estudiantes de árabe en la universidad española. Al llegar a cuarto curso los alumnos son bastante buenos en general, bajando un poco en los aspectos más difíciles y que más práctica requieren al pasar a quinto curso.

Aunque retienen bien las reglas gramaticales, fallan en su aplicación al no tener un conocimiento profundo de cómo formar frases, lo cual se aprecia por ejemplo en las oraciones condicionales.

Las motivaciones para estudiar la lengua árabe son positivas en su mayor parte, y no influyen de forma significativa en los resultados del alumno. Sí influye el hecho de practicar fuera de clase, de forma cada vez mayor al avanzar el curso académico. Otro dato hallado en nuestro estudio es el hecho de que la mujer retiene mejor los conocimientos lingüísticos.

La estancia y el estudio en un país árabe es decisiva para el éxito del estudiante, tanto en los primeros como en los últimos cursos. Además, a mayor tiempo de estancia mejoran los resultados.

El hecho de que la mayor dificultad que declaran tener los estudiantes sea el léxico es una prueba más que justifica el interés del estudio detallado del mismo que realizamos en el capítulo 4.

A continuación, en el siguiente capítulo ahondaremos en las conclusiones aquí avanzadas, junto con las obtenidas en los capítulos precedentes. Asimismo intentaremos extraer algunas implicaciones pedagógicas teniendo en cuenta los resultados globales de nuestro estudio.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.

6.1. INTRODUCCIÓN.

Este capítulo consiste en un sumario con las conclusiones derivadas de los capítulos precedentes y en una discusión de las implicaciones pedagógicas que se desprenden de nuestro estudio.

Uno de los principales objetivos de este trabajo es realizar contribuciones prácticas a la enseñanza del árabe como lengua extranjera. También son de nuestro interés las contribuciones teóricas, como ya comprobamos en el capítulo 2.

Comenzamos analizando los errores del aprendiz, esperando que los resultados que de ello dedujéramos pudieran utilizarse para modificar adecuadamente la forma en que se enseña el árabe a los adultos, reduciendo así la aparición de los diferentes tipos de errores observados en la producción de los aprendices.

Las aplicaciones pedagógicas prácticas que trataremos en este capítulo son: enseñanza de la lengua, diseño de materiales y enseñanza asistida por ordenador.

6.2. CONCLUSIONES.

El objetivo básico de este estudio ha sido investigar las dificultades sintácticas y semánticas en el árabe escrito de los estudiantes españoles de nivel universitario. Para llevar a cabo el estudio se han calificado y analizado, durante dos años consecutivos, dos tests escritos por 100 estudiantes de dos universidades españolas, la Autónoma y la

Complutense de Madrid. Las estructuras léxicas y sintácticamente desviadas de la norma han sido identificadas, extraídas y clasificadas según sus fuentes de interferencia, ya sea intralingual o interlingual, y según el nivel, léxico o sintáctico, de los errores. Posteriormente las desviaciones se han clasificado en diferentes subcategorías.

En el nivel léxico vimos que los errores pueden incluirse dentro de cuatro grupos o categorías: elección de un léxico equivocado, errores léxico-sintácticos, errores semánticos y errores debidos a la diglosia árabe. Los errores semánticos, resultado de la interferencia de L₁, y la elección equivocada de léxico, resultado de intralengua, son los que los alumnos cometen con mayor frecuencia. En relación con la cuestión de la diglosia árabe, los resultados de este trabajo revelan que la situación de la diglosia en el área semántico-léxica juega en general un papel negativo, especialmente porque los estudiantes no son capaces de determinar a qué nivel pertenece cada término. Finalmente, el análisis léxico de los datos disponibles llevado a cabo en este estudio evidencia algunos extremos importantes sobre fenómenos comunes a todos los estudiantes, como es el caso de la simplificación léxica.

En lo referente a los errores morfosintácticos, los resultados del capítulo 5 revelan que estos errores pueden tener más de una única causa posible de explicación. Es preferible considerarlas en conjunto, tanto las referentes a la interferencia intralingual como a la interlingual.

En cuanto al examen estadístico de los errores morfosintácticos así como de la influencia de los factores personales sobre los mismos pudimos observar que las motivaciones no influyen de forma

significativa en los resultados del alumno, y pudimos observar que son positivas en su mayor parte. Sin embargo, la estancia en un país árabe es importante para el éxito del estudiante. A mayor tiempo de estancia mejoran los resultados. En general, los resultados de los alumnos de los departamentos de árabe en las dos universidades, Autónoma y Complutense, muestran que su conocimiento "pasivo" del idioma (p. ej. el ejercicio 1) es de mucho mayor nivel que el conocimiento "activo" (p. ej. el ejercicio 3), en donde se observan importantes carencias, salvo algunas excepciones. Dentro de ello hay variaciones por curso que llaman la atención, pues muestran buenos resultados en cuarto curso, bajando ligeramente al pasar a quinto curso.

6.3. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.

Los procedimientos habituales de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras son fundamentalmente de dos tipos: uno se centra alrededor del estudio de la gramática, del vocabulario y, quizá algo menos, de la pronunciación. El otro acentúa la importancia de las habilidades comunicativas sobre las demás, y presenta dos variantes o ramificaciones: primera, la consecución de un objetivo extremista que reniega de la gramática y sugiere que la enseñanza de lengua extranjera debe organizarse exclusivamente sobre categorías conversacionales, y segunda, la asignación de un papel crucial a la enseñanza y aprendizaje de la gramática, junto con el enfoque del aprendizaje / enseñanza sobre la base de la competencia estratégica y el enfoque del estadio productivo como una extensión del aprendizaje de competencia lingüística al cual también corresponde la gramática. Esta última variante es la que deben

atender los profesores de lenguas y los diseñadores de libros de texto. Este estudio confirma esta postura, pues los resultados muestran que nuestros sujetos no pierden competencia lingüística pero sí las estrategias para comunicar estos elementos tanto a nivel oral como a nivel escrito.

De hecho los mismos estudiantes son conscientes de las dificultades que afrontan como pudimos ver en los resultados de la encuesta. Dos eran las principales dificultades que tenían: hablar y escribir.

Los problemas de la enseñanza y aprendizaje del árabe en el contexto de la universidad española no pueden atribuirse a un factor único. Quizá uno necesita referirse primero al problema educativo en general. O a como los objetivos de aprendizaje de una lengua extranjera para la comunicación pueden definirse de forma que den cuenta de las eventuales necesidades de uso de una lengua extranjera como medio de comunicación. En consecuencia, si los objetivos no se definen¹, ¿cómo puede uno especificar qué métodos de enseñanza deben emplearse, cómo han de ser preparados los profesores, y qué propósitos deben guiar el diseño de los libros de texto y planes de estudio para que sean útiles y cumplan sus objetivos? Obviamente, el problema es muy amplio para tratarlo desde el único aspecto del aprendizaje / enseñanza del árabe en el contexto español.

¹ Nos referimos a una definición de objetivos plasmada en exámenes, ejercicios (p. ej. ejercicios de traducción del español al árabe, o de redacción en árabe, etc.)

6.3.1. ENSEÑANZA DE LA LENGUA.

El elemento clave en el proceso de enseñanza de la lengua es el profesor. La actitud del profesor hacia los errores de los estudiantes ha de modificarse. Deberían preocuparse más en el proceso de aprendizaje de la lengua que en la producción lingüística de los estudiantes. Incluso deberían evitar imponer patrones predeterminados a la producción espontánea del estudiante, pues esto los aliena respecto de la lengua.

Esto supone que es preciso desarrollar la habilidad de los profesores de árabe para evaluar las necesidades de los estudiantes respecto al contexto sociocultural de uso de la lengua árabe. Y el conocimiento de los nuevos avances en la comprensión del lenguaje y de cómo éste funciona. Además, los profesores han de desarrollar una tolerancia lingüística hacia los errores de los estudiantes y comprender el proceso de aprendizaje de la lengua. Los profesores deben saber que el cometer errores es inevitable y de hecho son beneficiosos para el proceso de la corrección lingüística.

Además, aparte de lo anterior, los profesores deben conocer que las metodologías de enseñanza, tal como traducción gramatical, método directo, etc., deben apoyarse con el enfoque de enseñanza comunicativa de la lengua. Por ejemplo el excesivo cuidado en la corrección gramatical sin practicar el discurso y/o realimentación intensiva es poco probable que sea de utilidad, especialmente en la resolución de problemas de escritura. Estos problemas que aparecen en la escritura de los estudiantes no van a ser eliminados puesto que los estudiantes están adquiriendo al mismo tiempo competencia gramatical a nivel de frase.

Cierto es que debido a la duración de la exposición del estudiante a la lengua árabe, muy corta en comparación con otras lenguas como el francés o el inglés a las que el estudiante ha sido expuesto antes de su llegada a la universidad, no se puede alcanzar el nivel de escritura correcta con todas las habilidades que ello supone. Es indudable que la escritura es el área más difícil para cualquier estudiante que quiera alcanzar un buen dominio de la misma. Incluso también para los hablantes nativos. Ocurre que la escritura implica pedir a los estudiantes que manejen varios niveles del lenguaje al mismo tiempo.

Entre las conclusiones obtenidas a través del análisis de errores tenemos que la ignorancia del léxico resulta ser un área que obstaculiza la habilidad de escritura del estudiante. Los errores léxicos de los aprendices adultos de lenguas muestran que lo que parece olvido es, muy a menudo, consciencia de que la palabra erróneamente usada es diferente de la relacionada semanticamente que debería haber sido empleada en su lugar. Por tanto, la instrucción lingüística así como el diseño de materiales empleados en la enseñanza mejorarían sensiblemente con la comprensión de la naturaleza de los significados de las palabras y la forma en la que las palabras se relacionan entre sí.

La inclusión de materiales acerca de los registros del árabe y las circunstancias en que se emplean en el programa educativo es importante para incrementar la competencia comunicativa del estudiante así como su motivación e interés por la lengua.

Entre las conclusiones que se desprendían del análisis de errores presentado en el capítulo 4, encontrábamos que el lenguaje es parte

integral de la cultura, y la comprensión de los aspectos culturales resultaba esencial para el aprendizaje de la lengua, siendo las aulas el lugar más eficaz para que aquellos que no han tenido acceso al entorno cultural de la lengua objeto puedan hacerlo. Adicionalmente, esto ayuda a los estudiantes a evitar las complejidades semánticas de su L₁ al comunicarse en L₂.

En lo tocante al vocabulario, examinando algunos libros de texto árabes utilizados por los estudiantes españoles hemos encontrado que las palabras son introducidas en diálogos, lecturas o listados suplementarios en alguna parte del capítulo estudiado, suponiéndose que el estudiante conoce todas ellas sin haberle dado el tiempo suficiente para manipular las nuevas palabras que le han sido presentadas. De nuevo aparece el estilo de "lista de palabras" para enseñar el vocabulario, y no resulta sorprendente que los estudiantes sean a menudo incapaces de recordarlas. Las palabras no pueden ser simplemente introducidas y abandonadas (Galisson 1966) sino que han de volver y reaparecer, ofreciéndole al aprendiz la oportunidad de practicar el uso de las mismas. La falta de tiempo suficiente para manipular palabras puede llegar a ser el factor que más obstaculice la adquisición de vocabulario. Parte del tiempo de clase debe dedicarse a ejercicios léxicos, como los presentados en el capítulo 4 نظر/ رأى / شاهد. La idea que subyace tras de esto es que conocemos con certeza que las palabras relacionadas entre sí son habitualmente difíciles de adquirir para el aprendiz adulto de lengua, por lo que el enfoque educativo para la enseñanza de vocabulario ha de tener esto en cuenta. Se necesitan, pues, explicaciones de las palabras en términos de las diferencias léxicas y semánticas entre las mismas. Los

profesores, por tanto, han de ser expertos para poder hacer de sus alumnos unos expertos también.

La instrucción en clase puede hacerse más productiva para los alumnos gracias a los enfoques presentados. Es preciso entregarse al desafío de descubrir el significado profundo de las palabras para así poder interactuar comunicativamente utilizando los nuevos aspectos descubiertos en las relaciones entre las palabras y sus significados.

Finalmente, con respecto a la enseñanza de vocabulario Martin (1984) afirma:

"Los profesores no pueden presentar el nuevo vocabulario de forma tan concienzuda que los estudiantes nunca las utilicen mal, sino que pueden aspirar a prevenir algunas de las concepciones equivocadas que originan el uso erróneo. El auténtico desafío viene cuando hablando o escribiendo, el estudiante escoge una palabra errónea y el profesor tiene la delicada tarea de explicarle qué es lo que se ha hecho mal, en vez de decirle simplemente que descarte una palabra en favor de otra... un procedimiento que por lo general deja al estudiante desconcertado y no preparado para evitar un fallo similar en el futuro".

Y en lo tocante a la gramática, este estudio argumenta que los factores intralingüales y de interferencia contribuyen a la producción de la mayoría de los errores morfosintácticos. También argumentamos que las formas en que estos factores interactúan puede ser muy estrecha. Hacemos constar también que la concepción del aprendiz de las estructuras de L1 y L2 puede contribuir a la producción de algunos

errores. O dicho de otra forma, los resultados del capítulo 5 indican que el ver la transferencia como un simple proceso de utilización directa de las estructuras de L₁ en la producción de L₂ no puede dar cuenta de algunos errores en L₂ en los cuales tampoco se puede excluir el papel de L₁. Al mismo tiempo, aportamos amplias evidencias que confirman el papel de L₁ en el aprendizaje de L₂. A la vista de esta situación, los profesores deben prestar más atención a los elementos donde ambas lenguas son superficialmente similares, pero diferentes en su estructura profunda. Pusimos el ejemplo de la determinación. De hecho los profesores no han de estar satisfechos presentando patrones gramaticales tal cual, sin practicarlos, sino que han de insistir profundamente en la práctica de la formación de oraciones. Ponemos el ejemplo del aprendizaje de verbos. El profesor puede insistir en la conjugación de verbos, por ejemplo ... هو يتكلم، هي تتكلم ... sin utilizarlos en frases. El resultado puede ser que se comiencen a usar los pronombres siempre que se use el verbo, lo que vimos en el capítulo 5 al analizar el excesivo uso (incorrecto) del pronombre أنا .

Finalmente, los estudios sobre los diferentes tipos de métodos de enseñanza han mostrado de forma consistente que la lectura cuidadosa de los ensayos escritos por los estudiantes, junto con la discusión analítica de las ideas, vocabulario, funciones gramaticales, y la evaluación intensiva son todas estrategias eficaces cuando se combinan con la práctica fuera de los exámenes.

6.3.2. DISEÑO DE MATERIALES.

Esta es el área de la enseñanza de lenguas donde los resultados de nuestro trabajo pueden aplicarse de forma más directa. No sería realista esperar que todo profesor y alumno sean unos expertos en lingüística y lleven a cabo análisis detallados como los que vimos en el capítulo 4. Pero las personas que escriben los libros de texto, aunque no hayan de realizar exhaustivos análisis, sí han de estar sensibilizadas respecto a los conceptos de relaciones entre palabras. Hasta el momento, el enfoque clásico era presentar un conjunto de elementos léxicos conectados mediante un texto, literario la mayor parte de las veces, y que no tenía nada que ver con el enfoque comunicativo. Este es el caso habitual de la mayor parte de los textos árabes ofrecidos a los estudiantes españoles raras veces relacionados con un contexto de función comunicativa. No puede negarse que estas listas de palabras son útiles para el aprendizaje de lenguas, pues le permiten aprender conjuntos de palabras relacionadas con un contexto específico. Lo que no se encuentra en los libros de texto es la presentación del conocimiento de cómo se diferencian los elementos léxicos que están relacionados de forma muy próxima. Si el enfoque de lista de palabras permite adquirir vocabulario, el enfoque que aquí proponemos aumentaría la comprensión por parte del estudiante de dichos elementos del vocabulario. Consideramos que ambos enfoques son necesarios. Por ejemplo el autor de libros de texto puede incluir ejercicios de palabras semánticamente relacionadas que pueden ser presentadas en el texto que elija. (Bland 1987).

Otro resultado importante directamente relacionado con el diseño de materiales para la enseñanza del vocabulario es el tipo de diccionario utilizado por los estudiantes.

Aunque los profesores de lengua insisten a menudo a sus alumnos para que utilicen diccionarios unilingües en la lengua objeto de aprendizaje, sólo después de llegar a un estado relativamente avanzado de desarrollo es cuando empiezan a consultarlos. Por lo tanto, los diccionarios bilingües son los más utilizados por los aprendices en general.

Haremos aquí algunas propuestas acerca de cómo podrían mejorarse los diccionarios para servir mejor a las necesidades del aprendiz de lenguas. Los diccionarios bilingües Árabe/Español Español/Árabe existentes tienen el propósito de ofrecer al usuario información general, sin diferenciar claramente los usos o variaciones mediante ejemplos.

Para los aprendices principiantes, en particular para nuestros sujetos, un diccionario de gran utilidad sería un diccionario bilingüe con definiciones y gran cantidad de ejemplos, teniendo en cuenta el registro de cada palabra. Es decir, nuestros estudiantes necesitan un "diccionario pedagógico". Las definiciones adecuadas son de extrema importancia, de forma que los estudiantes puedan situar claramente los límites de cada elemento léxico.

Sugerimos pues un nuevo tipo de diccionario para las primeras etapas del aprendizaje, para conseguir que la referencia a un diccionario bilingüe se convierta en una experiencia pedagógica, un diccionario que incluya definiciones y ejemplos de usos típicos así como los equivalentes

traducidos requeridos. La cuestión pendiente seguirá siendo por supuesto cuántas palabras de dos lenguas diferentes como el árabe y el español pueden tomarse como equivalentes, dado el hecho de que pueden tener diferentes connotaciones y presuposiciones en ambas lenguas. No obstante, al estar generalmente asumido que lo que puede decirse en una lengua es también expresable en la otra, supondremos que existen equivalentes correctos de traducción, aunque no sea en forma de palabra por palabra.

Finalmente, el autor de un diccionario debe tener en cuenta que lo importante en enseñar a un adulto es precisamente la diferencia entre un par de palabras que están relacionadas semánticamente de forma muy próxima, puesto que la falta de conocimiento de esto produce a menudo errores en la producción.

Por otro lado, en lo que concierne a los libros de texto sobre gramática, el diseñador de los mismos debe hacer especial hincapié en la práctica de los elementos gramaticales presentados en cada lección. Hay que poner énfasis en la producción de frases como un todo, y a medida que el libro avanza, las lecciones siguientes no deben ignorar lo aprendido en las anteriores. Es preciso que los estudiantes realicen actividades donde sea preciso el concurso de varias competencias simultáneas para poder completarlas correctamente. Una de tales actividades es la formación de frases, pidiendosele al alumno que lo haga con parámetros reales. Por tanto, las instrucciones adecuadas para realizar composiciones con propiedad son vitales para evitar los problemas que pueden surgir: incoherencia, resultados ilógicos, pérdida de modismos conversacionales y falta de sintaxis clara. Pero por supuesto todos estos elementos

pertenecientes a la habilidad de escritura han de ser introducidos después de que la lengua sea completamente aprendida.

Resumiendo, el autor de libros de texto de árabe debe tener presente que los dos factores principales que completan el proceso de aprendizaje del lenguaje son percepción y producción, y el olvidar alguno de estos factores en los métodos no resulta beneficioso. Ha de dedicarse el mismo espacio en los libros de texto a ambos. El comprender es tan importante como el hablar, y leer es tan importante como escribir. El estudiante ha de ser expuesto a los cuatro procesos desde el principio para poder desarrollarlos a lo largo de los años que dure su exposición a la lengua.

6.3.3. ENSEÑANZA ASISTIDA POR ORDENADOR.

Un problema en el que los profesores de enseñanza de lenguas están tristemente de acuerdo es el del tiempo. Parece evidente que no hay suficiente tiempo en las aulas para cubrir todas las áreas de la lengua que han de enseñarse ni para practicar los elementos nuevos del lenguaje que se les presentan a los estudiantes. Aquí es donde la herramienta del ordenador es de utilidad.

Los tipos de ejercicios descritos anteriormente pueden realizarse a través del ordenador, disponiendo de las palabras necesarias en el diccionario que incluiremos en la memoria del mismo, además de los elementos sintácticos necesarios. Por ejemplo, tras explicar una lección sobre preposiciones, puede complementarse la misma con ejercicios presentados en el ordenador para asegurar que cada estudiante haya tenido las oportunidades necesarias de practicarlas. Después puede

contrastar sus respuestas con los resultados ofrecidos por el propio programa.

Esta es un área desatendida en España, sobre todo en lo que a programas en lengua árabe se refiere. Sería pues un área completamente abierta al desarrollo de nuevos materiales de enseñanza interactiva por ordenador.

6.4. COMENTARIO FINAL.

Esperamos que el presente trabajo pueda dar una visión profunda de la naturaleza de los errores de los estudiantes universitarios españoles de árabe como lengua extranjera. Y si como Valdman afirma (1975) *"los errores reflejan la forma de adquirir competencia lingüística de los aprendices"* entonces el enfoque seguido en este trabajo será de utilidad tanto para los estudiantes como para los profesores.

Terminamos pensando que este enfoque de la enseñanza de lenguas contribuye a nuestro conocimiento de la propia lengua árabe y también de cómo se adquiere y utiliza. Además de arrojar luz sobre los factores que intervienen en los procesos de producción de errores y en las estrategias seguidas por los estudiantes para adquirir la lengua árabe.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbot, G. (1980). "Toward a more Rigorous Analysis of Foreign Language Errors". IRAL 18.21, 130-133.
- Abbud, M. (1955). Gramática Árabe. Instituto de Estudios Africanos. C.S.I.C. Madrid.
- Adjemian, C. (1976): "On the nature of interlanguage systems". Language Learning 26, 237-320.
- Al-Ani, S. (1973). "Features of interference in the teaching of Arabic composition" An-Nashra, 1973.
- Al-Shibini, M. R. (1960) "Fi Tarikh al-Lugha al-Masriyya". Majallat Majma al-Lugha al-Arabiyya 12, 129-134.
- Al-Toma, Salih J. (1957). The Teaching of Classical Arabic to Speakers of the Colloquial in Iraq: A Study of the Problem of Linguistic Duality and its Impact on Language Education. Tesis Doctoral. Harvard University.
- Al-Toma, Salih J. (1969). The Problem of Diglossia in Arabic. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Almoguera, R. y G. Lagunas.(1993) "El parámetro pro-drop en el español no nativo". En Licerias (ed. 1993).
- Alish, M. (1987). "Testing Arabic as a foreign language". Al-Arabiyya 20, 51-72.
- Atkinson, M. (1992). Children's Syntax: an Introduction to Principles and Parameters Theory. Oxford: Blackwell.
- Ausubel, D. (1968). Educational Psychology, a Cognitive view. New York, 1968.
- Ballmer, T. T., y W. Brennenstuhl. (1981). "Lexical analysis and Language Theory. Words, wordls, and contexts: New approaches in word semantics". Hans-Jurgen Eikmeyer y Hannes Rieser (ed.). Berlin, Walter de Gruyter.

- Banathy, B., E. Trayer , C. Waddle (1966). "The use of Contrastive Analysis in Foreign Language Course Development". En A. Valdman (ed.), Trends in Language Teaching. New York: Mc Graw-Hill.
- Bausch (1977) Kontrastive Linguistik und Fehleranalyse in: Kühlwein and Barrera Vidal (1977) Lfrg. 7.
- Belnap, K. R. (1987). "Who's taking Arabic and what on Earth for: A survey of students in Arabic language programs". Al-Arabiyya 20, 29-42.
- Bentahila, A. y E. Davies, (1989). "Cultural and Language use. A problem for Foreign Language Teaching". IRAL, Vol. XXVII, Mayo 1989.
- Bini, M. (1993) "La adquisición del italiano: más allá de las propiedades sintácticas del parámetro pro-drop". En Licerias (ed.).
- Bland, S. (1987). "A lexical semantic approach to L2 grammar". Trabajo presentado en la Conferencia sobre Aprendizaje /Enseñanza de Gramática en la Georgia State University, Atlanta, Georgia Dic. 1987.
- Blum, S. y E. A. Levenston. (1978). "Universal of Lexical Simplification" Language Learning 28, 399-415.
- Blum, S. y E. Levenston. (1977). "Strategies of communications through lexical avoidance in the speech and writing of second language teachers and learners and in translation". Eric Document (ed.), 139-280.
- Bourgain, D. (1978). "Attitudes et apprentissage". En Ferenczi, V. (ed.) Psychologie Langage et Apprentissage, Paris, 1978, 67-84.
- Broselow, G. (1938). "Nonobvious Transfer: On Predictiny Epenthesis Errors". En S. Gars y L. Selinker (eds.).
- Brown, H. (1980a). Principals of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Brown, H. (1980b). "The optimal distance model of second language

acquisition". TESOL Quarterly 14, 157-64.

- Brown, H. (1977). "Cognitive and effective characteristics of good language learners". En Henning (ed.) (1977) 3, 49-54. Proceedings of the Los Angeles second language researchs forum, Los Angeles, 1977.
- Brown, H. (1981). "Affective factors in second language learning". En J. Alatis, H. Altman, y P. Alatis (eds.) The Second Language Classroom: Directions for the 1980s. New York. Oxford University Press.
- Brueckner, John H. (1975). Brueckner's French Contextuary. Englewood Cliffs. N.J: Prentice-Hall.
- Burstall, C. (1975). "Factors affecting foreign language learning: a consideration of some relevant research findings". Language Teaching and Linguistics Abstracts 8, 5-125.
- Burt, M. y C. Kiparsky (1975). "Global and local mistakes". En Schumann y Stenson, 71-80.
- Calisson, R. (1966). Vers un apprentissage systematisé du vocabulaire. Paris. Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger.
- Carden, C., H. Cancino, E. Rosansky, J. Schuman (1975). Second Language Acquisition, Sequences in children, Adolescents and Adults. Final Report, U.S. Deparment of Health, Education and Welfare.
- Carlut, C., y W. Meiden. (1983). French for Oral and Written Review. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Carroll, J. y S. Sapon (1959). "Modern Language Aptitude Test (MLAt)". New York: Psychological Corporation.
- Carroll, J. (1962). "The prediction of success in intensive foreign language training". En Glaser, R. (ed.) Training research and education. Pittsburg, 1962, 87-136.
- Carroll, J. (1973). "Implications of aptitude test research and

psycholinguistic theory for foreign-language teaching". *International Journal of Psycholinguistics* 2, 5-13.

- Carroll, J. (1977). "Characteristics of successful second language learners". En Burt, M., H. Dulay, M. Finocchiaro (eds.) (1977), 1-7. *View Points on English as a Second Language*. New York, 1977.
- Carroll, J. (1981). "Twenty-five years of research on foreign language aptitude". En Diller, K. (ed. 1981), 83-118. *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Rowley, Mass., 1981.
- Carroll, J., y S. Sapon (1967). *Modern Language Aptitude Test-Elementary*. New York, 1967.
- Chastain, K. (1975). "Affective and ability factors in second language acquisition". *Language Learning* 25, 153-61.
- Chomsky, N. (1959). "Review of Skinner's Verbal Behavior". *Language* 35-I, 26-58.
- Chomsky, N. (1966). *Topics in the Theory of Generative Grammar*. Mouton. The Hague.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Explanations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Syntactic Structures*. Mouton. The Hague.
- Chomsky, N. (1957a). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1957b). *Syntactic Structure*. Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Cook, V.J. (1985). "Universal grammar and second language learning". *Journal of Applied Linguistics* 6, 2-18.
- Corder, S. P. (1967). "The significance of Learners Error". *IRAL* 56, 151-170.

- Corder, S. P. (1971). "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". IRAL 92, 147-159.
- Corder, S. P. (1974). "Error Analysis in Techniques in Applied Linguistics". Editado por J. P. B. Allen y S. P. Corder. Oxford University Press. Volumen 3.
- Corder, S. P. (1973). "The Elicitation of Interlanguage". En Errata: Papers in Error Analysis, J. Svartvik (eds.) CWK Glurup Lund.
- Corder, S.P. (1971a). "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". IRAL 92, 147-159.
- Corder, S.P. (1971b). "Describing the Language Learner's Language". En Interdisciplinary Approaches to Language, CCILT reports and papers. No. 6.
- Correll, W., y K. Ingenkamp (1967). Fremdsprachen-Eignungstest für die Unterstufe FTU 4-6, Berlin, 1967.
- Corriente, F. (1988). Gramática Árabe. Editorial Herder. Barcelona 1988.
- Corriente, F. (1988). Diccionario español-árabe / árabe-español. Instituto Hispano Árabe de Cultura. Madrid 1988.
- Coseriu, E. (1972). Über Leistung und Grenzen der Kontrastiven Grammatik in: Nickel (1972), 39-58.
- Crow, J. T. (1986). "Receptive vocabulary acquisition for reading comprehension". The Moderns Language Journal 70, 242-250.
- Crowne, D., y P. Marlowe (1964). The Approval Motive. New York, 1964.
- Crystal, D. 1987. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Page Bross (Noswich), LTD Oxford.
- Culhane, P. (1970). "The predictive validity of MLAT". En Culhane, P. (ed.). University of Essex Language Centre. Occasional Papers No 7,

Colchester 1970, 22-8.

- Curtiss, S. (1977), *Genie: a Psycholinguistic Study of a Modern-day 'Wildchild'*. New York, 1977.

- Daher, N. (1983). "Goals, objectives and testing in Arabic: Where do we go from here?" *Al-Arabiyya* 16, 97-107.

- Davies, E. E. (1986) "Politeness and the foreign language learner". *Anglo-American Studies* 6, 117-130.

- Davies, E. E. (1987). "A contrastive approach to the analysis of politeness formulas". *Applied Linguistics* 8, 75-88.

- Di Pietro, R. (1971). *Language Structures in Contrast*. Newbury House. Rowley, Mass.

- Dittmar, N. (1976). *Sociolinguistics*. London. Edward Arnold.

- Dittmar, N. (1981). "On the verbal organization of L₂ tense marking in an elicited translation task by Spanish immigrants in Germany". *Studies in Second Language Acquisition* 3, 136-69.

- Doca, G. (1981). *Analyse Psycholinguistique des Erreurs Faites lors de l'apprentissage d'une Langue Étrangère*. Editura Academiei Române, 1981.

- Dulay, H., M. Burt, S. Krashen (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.

- Dulay, H. y M. Burt (1974a) "Natural Sequence in Second Language Acquisition". *Language Learning* 24.1, 37-53

- Dulay, H. y M. Burt (1974 b.) "You Can't Learn Without Goofing". En *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, (ed.) Jack C. Richards. Longman Group Limited, London.

- Dulay, Heidi C., y Marina K. Burt (1983). "Goofing: and indicator of children's second language learning strategies". En Gass y Selinker, (eds).

- Dulay, H., y M. Burt (1978). "Some remarks on creativity in language acquisition". En Richie, W. (ed.) (1978), 65-85 *Second Language Acquisition Research. Issues and Implications*. New York, 1978.
- El-Sayed, A. H. (1982). "An Investigation into Syntactic Errors of Saudi Freshmen's English Compositions" Tesis Doctoral, Indiana University of Pennsylvania.
- El-Wedyan S. G. (1982). *A Cross-Sectional Investigation of production, Regognition and Sensitivity of Some Arab Learners of English as a Second Language*. Tesis Doctoral, Georgetown University.
- Ellis, R. (1987). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, Andrew W. (1985). *Progress in the Psycology of Language*. Lawrwnce Erlbaum Associates. Publishers Hillsdale, N.J.
- Ellis, R. (1985). "Sources of variability in Interlanguage". *Applied Linguistics* 6, 118-31.
- Els, T. y T. Bongaerts et al. (1986). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. Edward Arnold Publishers. Ltd. Baltimore.
- Eubank, L. (1991). *Point / Counterpoint Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam, John Benjamins.
- Eysenck, H., y S. Eysenck (1963). *Manual for the Eysenck Personality Inventory*. San Diego, 1963.
- Fathman, A. (1975). "The relationship between age and second language productive ability". *Language Learning* 25, 245-53.
- Felix, S. (1980). "Interference, interlanguage and related issues". En Felix (ed.), 1980, *Second Language Development*. Tübingen; Gunther Narr.
- Ferencich, M. (1964). *Reattivo di attitudine linguistica: adattamento*

italiano e taratura. Firenze, 1964.

- Fernandez López, S. (1988). "Interlengua y análisis de errores", CABLE 1, 27-35.
- Fernandez López, S. (1990). "Análisis de Errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera." Tesis Doctoral. Universidad Complutense. Madrid.
- Fillmore, C. (1979). "Individual differences in second language acquisition". En C. Fillmore, A. Kempler y W. Wang (eds.) Individual Differences in Language Ability and Language Behavior. New York: Academic Press.
- Fishbein, M., y I. Ajzen (1975). Belief, Attitude, Intention and Behavior: an Introduction to Theory and Research. Reading, Mass., 1975.
- Fisiak, J. (1981). Contrastive Linguistics and the Language Teacher. Oxford: Pergamon.
- Flynn, S. (1983): Similarities and Differences between First and Second Language Acquisition. En Rogers, D. R. y Sloboda, J. A. (eds.) Acquisition of Symbolic Skills. (New York; Plenum).
- Flynn, S. (1987). A Parameter-Setting Model of L₂ Acquisition: Experimental Studies in Anaphora. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Flynn, S. (1987). "Second Language Acquisition and Grammatical Theory". En Linguistics: The Cambridge Survey, (ed.) F. Newmeyer. London: Cambridge University.
- Fries, C. (1945). Teaching English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fromkin, V., S. Krashen, S. Curtiss, D. Rigler, M. Rigler (1974). "The development of language in Genie: a case of language acquisition

beyond the critical period". *Brain and Language* 1, 81-107.

- Gardner, R. (1979). "Social psychological aspects of second language acquisition". En Giles. H., R. St. Clair (eds.) *Language and social Psychology*. Oxford, 1979, 193-220.

- Gardner, R., R. Grinsberg, P. Smythe (1976). "Attitudes and motivations in second language learning: Course related changes". *The Canadian Modern Language Review* 32, 243-66.

- Gardner, R. y W. Lambert (1972). *Attitudes and Motivations in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- Gass, S. y L. Selinker (1983). *Language Transfer and Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

- Gass, S. (1983). "Language transfer and universal grammatical relations". En Gass y Selinker, (eds.).

- Gazdar, G. (1979). *Pragmatics: Implicature, Presupposition and Logical Form*. New York: Academic Press.

- Genesee, F., y E. Hamayan (1980). "Individual differences in second language learning". *Applied Psycholinguistics* 1, 95-110.

- George, H. (1972). *Common Errors in Language Learning: Insights from English*. Rowley. MA: Newbury House.

- Gorman, Thomas P. (1979). *Teaching Reading at the Advanced Level. Teaching English as a Second or Foreign Language*, (ed.) M. Celce-Murcia y L. McIntosh. Rowley, MA.: Newbury House.

- Green, P. (1974). "Aptitude testing: an on-going experiment". *Audio-Visual Language Journal* 12, 205-10.

- Greenbaum, S. y R. Quirk. (1970). *Elicitations Experiments in English: Linguistics Studies in the Use and Attitude*. Longman, London.

- Gutfleisch, I., B. Reick, N. Dittmar (1980). *Interimsprache und Fehleranalyse. (Teil 2). Teilkommetierte Bibliographie zur Zweit*

sprachener werbsforschung 1967-1968. (Teil 2), linguistische Berichte 65, 1980, 51-81.

- Hakuta, K., y H. Cancino (1977). Trends in Second-Language Acquisition Research. Harvard Educational Review 47, 294-316.
- Halliday, M., A. McIntosh, P. Stevens (1964). "The Linguistic Sciences and Language Teaching". Sebock, T. (ed.) Current Trends in Linguistics, Vol. 9: Linguistics in Western Europe. The Hagen, 1972, 702-32.
- Halliday, M. (1973). Explorations in the Functions of Language. London, Edward Arnold.
- Hammer, J., y F. Rice (1965). A Bibliography of Contrastive Linguistics, Washington D.C., 1965.
- Hana, S. (1972). "Quantitative measurement of errors and remedial instruction in reading Arabic". Al Lisan al-Arabi 9.
- Hanna, S. A. (1964). Problems of American College Students in Learning Arabic: A Diagnostic Study of Reading Errors, Remedial Instruction and a Proposed Method of Teaching. University of Utah, Tesis Doctoral.
- Hansen, T., y C. Stansfield (1981). "The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement". Language Learning 31, 349-67.
- Harder, B. D. (1984). "Cultural attitudes in discourse analysis". Canadian Journal of Linguistics, 29, 115-30.
- Hassan, A. (1975). Al-Nahu Al Wafi: Dar Al-Ma'aref. Egipto 1975.
- Hatch, E. (1978). "Discourse analysis and second language acquisition". En Hatch, E. (ed.) Second Language Acquisition: a book of readings. Rowley, MA: Newbury House.
- Hatch, E. (1983). Psycholinguistics: a Second Language Perspective.

Rowley, Mass., Newbury House.

- Haywood, N. (1992). Nueva Gramática Árabe. Trad. F. Ruiz Girela. Editorial Coloquio. Madrid.

- Herrero Muñoz-Cobo, B. (1993). El árabe Marroquí: Aproximación Sociolingüística. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma.

- Heyde, A. (1979). The Relationship Between Self-Esteem and the Oral Production of a Second Language. Tesis Doctoral, University of Michigan, Ann Arbor, Mich. 1979.

- Hilgard, E., R. Atkinson, R. Atkinson (1979). Introduction to Psychology. New York, 7th ed.

- Hilles, S. (1991). "Access to Universal Grammar in Second Language Acquisition". En Eubank, L. 1991. Point/counterpoint Universal Grammar in the Second Language. Amsterdam: John Benjamins.

- Huebner, T. (1979). "Order-of-acquisition vs. dynamic paradigm: a comparison of method in interlanguage research". TESOL Quarterly 13, 21-8.

- Jakobovits y Gordon. (1974). The Context of Foreign Language Teaching. Rowley, Mass., Newbury House.

- Jakobson, R. (1941). Kindersprache Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Upsala: A linguist and Wiksell.

- James, G. (1980). Contrastive Analysis, Harlow, 1980.

- James, C. (1983). "The Exculpation of Contrastive Analysis". En Robinett y F. Schachter (eds.) Second Language Learning. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Johanssons, S. (1973). Dictation Techniques in the Testing of Foreign Language Proficiency. Harselt, 1973.

- Jordens, P. (1977). "Rules, grammatical intuitions and strategies in foreign language learning". Interlanguage Studies Bulletin 2, 5-76.

- Kagan, J., L. Pearson, L. Welch (1966). "Conceptual impulsivity and inductive reasoning". *Child Development* 37, 583-94.
- Kechaou, R. (1993). "Quelques difficultés dans l'apprentissage de l'arabe comme langue étrangère". *IBLA*, 56, n° 171, 101-110.
- Kellerman, E. (1978). "Giving the learners a break: native language: intuitions as a source of predictions about transferability". *Working Papers on Bilingualism* 15, 59-72.
- Kellerman, E. (1983). "Now You See It, Now You Don't". En S. Gass y L. Selinker (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kellerman, E. (1979). "Transfer and non-transfer: where we are now". *Studies in Second Language Acquisition* 2, 37-57.
- Khalil, Aziz M. (1984). "Communicative Error Evaluation: a study of American Native Speakers. Evaluations and Interpretations of Deviant Utterances written by Arab EFL learners". Tesis Doctoral, University of Illinois at Urbana Campaign.
- Kharman, K. y S. Peña. (1993). "El estudiante de árabe en España y sus actitudes". *Cuadernos de Almenara* N° 8. CantArabia. Madrid.
- Kielhöfer, B. (1975). *Fehlerlinguistik des Freundsprachenerwerbs*, Kronberg / Ts, 1975.
- Kleinmann, H. (1977). "Avoidance behavior in adult second language acquisition". *Language Learning* 27, 93-107.
- König, E. (1970). *Transformational Grammar and Contrastive Analysis*. Stuttgart, 1970.
- Kogan, N. (1971). "Educational implications of cognitive styles". En Lesser, G. (ed.) *Psychology and Educational Practice*. Glenview, III, 1971, 242-92.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language*

Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

- Krashen, S. (1983) "Newmark's, Ignorance Hypothesis and Current Second Language Acquisition Theory". En S. Gass y L. Selinker (eds.).
- Krashen, S. (1977). "Some issues relating to the monitor model. On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language". Trends in Research and Practice. H. D. Brown, C. Yorio, y R. Crymes (eds.). Washington. TESOL.
- Krashen, S. (1973). "Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence". *Language Learning* 23, 63-74.
- Krashen, S. (1975). "The critical period for language acquisition and its possible basis". En Aaronson, D., R. Rieber (eds. 1975), 211-24. *Developmental Psycholinguistics and Communications Disorders*. New York, 1975.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krech, D., R. Crutchfield, G. Ballachey (1962). *The Individual in Society*. New York, 1962.
- Krzeszowski, T. (1972). *Kontrastive Generative Grammatik*, in: Nickel, 1972, 75-84.
- Lado, R. (1957a). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lakshmanan, U. (1991). "Morphological Uniformity and Null Subjects in Child Second Language Acquisition". En Eubank, 1991.
- Lambert, W., y W. Lambert (1964). *Social Psychology*. Englewood Cliffs, N.J., 1964.
- Laufer, B. (1986). "Possible Changes in Attitude Towards Vocabulary Acquisition Research." *IRAL* 24, 69-75.
- Lee, W. (1977). "For and against an early start". *Foreign Language*

Annals 10, 263-70.

- Lee, W. (1968). "Thoughts on Contrastive linguistics in the context of language teaching". En J. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Pedagogical Implications*. Washington DC, Georgetown University.
- Lemon, N. (1973). *Attitudes and their Measurement*. London.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Lennenberg, E. H. (1967). *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Lett, J. (1977). "Assessing attitudinal outcomes". En Phillips, J. (ed.). *The Language Connection: from the classroom to the world*. Shokie, III, 1977, 267-302.
- Levenston, Eddie A. y S. Blum. (1978). "Aspects of Lexical simplification in the speech and writing of advanced adult learners". En *Actes du seme colloque de Linguistique Apliquee de Neuchatel*. Droz, Geneve, 1977.
- Levenston, E. y S. Blum. (1978). "Discourse Completion as a Technique for Studying Lexical Features of Interlanguage". *Work Papers on Bilingualism* 15, 1-8.
- Levenston, E. (1971). "Over-indulgence and under-representation, aspects of mother tongue interference". En Nickel, 115-21.
- Levinston, S. C. (1987). *Pragmatics*. Cambridge Textboards in Linguistics. Cambridge University Press. Cambridge, 1987.
- Liceras, J. (1988). "Syntax and stylistics: more on the pro-drop parameter". En *Learnability and Second Languages*, (ed.) J. Pankhurst, M. Sharwood Smith y P. van Buren, 71-93. Dodrecht. Fonds.
- Liceras, J. (1993). *La Lingüística y el Análisis de los Sistemas no Nativos* (ed.) Dovehouse Editions, Canadá, Ottawa.

- Licerias, J. (1989). "On some properties of the pro-drop parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish". *Linguistic Perspectives in Second Language Acquisition*, (ed.) S. Gass y T. Schachter, 109-133. Cambridge, Cambridge University Press.
- Licerias, J. (1983). "The Role of Intake in the Determination of Learner's Competence". Artículo presentado en la décima conferencia sobre lingüística aplicada de la Universidad de Michigan.
- Licerias, J. (1983). *Markedness, Contrastive Analysis, and the Acquisition of Spanish Syntax by English Speakers*. Tesis Doctoral, Universidad de Toronto.
- Long, M. (1985). "Input and second language acquisition theory". En Gass, S. M. y Madden, C. G. (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA. Newbury House.
- Loveday, C. J. (1983). "Rhetoric Patterns in Conflict. The sociocultural relativity of discourse organizing processes". *Journal of Pragmatics* 7, 169-90.
- Loveday, C. J. (1987). "Communicative interference from Japanese to English". En D. Nehls, (ed.) *Interlanguage Studies*. Heidelberg: Julius Groos.
- Lunt, L. G. (1992). *Teaching Arabic as a Second Language in Tunisia*. *Al-Arabiyya* 25, 107-125.
- Lust, B. (1981). *Constraint on Anaphora in Early Child Language: A prediction for a Universal Linguistic Theory and First Language Acquisition*. S. Tavakolian (ed.). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Ma'luf, L. (1956). *Al-Munqid Fi Al-Lugati Wa Al-Addab Wa Al-Ulum*. Edit. Catolica. Beirut.
- Marcos Marín, F. (1980). *Curso de Gramática Española*. Editorial

Cinzel. Madrid.

- Martin, M. (1984). Advanced vocabulary teaching: the problem of synonymus. *The Modern Language Journal* 68. 130-137.
- Marton, W. (1981). "Contrastive Analysis in the Classroom". En Fisiak (ed.). Fisiak, Y. (1981). *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon.
- Mathesuis, V. (1936). "On some problems of the systematic of grammar". *Travaux du cercle linguistique de Prague* 6, 1936, 95-107.
- Mazurkewich, I. (1984a). "The acquisition of learners and the dative alternation by second language and linguistic theory". *Language Learning* 34, 91-109.
- Mazurkewick, I. (1984b). "Dative questions and markedness". En Eckman, F. R, Bell, L. H. y Nelson, D. (eds.). *Universals of Second Language Acquisition*. Rowley, M.A. Newbury House.
- Mc Laughlin, B. (1978 a). "The Monitor-model: some methodological considerations". *Language Learning* 28, 309-32.
- Mc Laughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. Great Britain: Biddles Ltd.
- Mc Laughlin. B. (1978b). *Second Language Acquisition in Childhood*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Meara, P. (1980). "Vocabulary Acquisition: a Neglected Aspect of Language Learning". *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 13, 221-246.
- Meisel, J. (1982). "Reference to past events and actions in the development of natural second language acquisition". Trabajo presentado en el Segundo Ciclo Europeo-Norteamericano sobre Adquisición de Segunda Lengua. Görhde, Alemania (ex-R.F.A.).
- Messer, S. (1976). "Reflection-impulsivity: a review". *Psychological*

Bulletin 83, 26-52.

- Messick, S. (1976). *Individuality in Learning*. San Francisco, 1976.
- Miller, G. A. (1978). "Semantic Relations Among Words". En *Linguistic Theory and Psychological Reality*. M. Halle, J. Bresnan, y G. A. Miller (eds.). Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Mueller, T., y R. Miller (1970). "A story of student attitudes and motivations in a Collegiate French course using programmed language instruction". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 8, 297-320.
- Mukattach L. (1978). "A Pilot Project in Common Grammatical Errors in Jordanian English." *Interlanguage Studies Bulletin* 3.2. 250-291.
- Murakarmi, K. (1974). "A language aptitude test for the japanese (GTT)". *Systems* 2, 3, 1974, 31-47.
- Mustafa, I, Ahmad Al-Zayat, Hamed Abd-Al-Kader, Muhamed Al-Naggar. (1961) *Al- Ma'yam Al Wasit* . Edit.Misr.Egipto. Dos tomos.
- Naiman, A., M. Fröhlich, H. Stern, A. Todesco (1978). *The Good Language Learner*. Toronto, 1978.
- Nasar, H. (1968). *Al-Ma'yam Al-arabi*. Editorial Dar Miser. El Cairo.
- Nemser, W. (1971). "Approximate Systems of Foreign Language Learners". *IRAL* 9, 115-123.
- Neufeld, G. (1978). "A theoretical perspective on the nature of linguistic aptitude". *International Review of Applied Linguistics* XVI, 15-26.
- Nickel, A. (ed.) (1972). *Render zur Kontrastiven Linguistik*. Frankfurt /M 1972.
- Nickel, G. (1972). *Fehlerkunde Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin, 1972.
- Nijm, Muhammad Y. (1956). *Al-Masrehiya Fi Al-Adab Al-'Arabi Al-*

Al Hadith. Beirut: Dar Beirut Littiba'a.

- Oller, J., y J. Richards (ed.) (1973). Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher. Rowley, Mass., 1973.
- Oller, J. (1979). "The psycholgy of language and contrastive linguistics: the research and the debate". Foreign Language Annal 12, 2, 99-310.
- Oller, J. (1979). Language Tests at School. London: Lomgman.
- Olsson, M. (1972). Inteligibility. An evaluation of some Features of English Produced by Swedish 14 Years Olds. Gottenburg, 1972.
- Oyama, S. (1976). "A sensitive period in the acquisition of a non-native phonological system". Journal of Psycholinguistic Research 5, 861-85.
- Palacios, M. Asin. (1959). Crestomatia de Arabe Literal con Glosario y Elementos de Gramática. Imprenta y Editorial Maestre, Norte. Madrid.
- Palmberg, R. (1976). "A select bibliography of error analysis and related topics". Interlanguage Studies Bulletin 1, 2-3, 340-89.
- Palmberg, R. (1977). "Bibliography additions". Interlanguage Studies Bulletin 2-3, 91-9.
- Panos, K., y M. Thomas-Ruzic (1983), "The least you should know about Arabic implications for the ESL writing Instructor". TESOL Quartely, Vol. 17, N- 4 December 1983.
- Parkinson, D. (1987). "Material and Media for Arabic language teaching". Al-Arabiyya 20, 73-82.
- Penfield, W. y L. Roberts (1959). Speech and Brain Mechanisms. New York, Atheneum Press.
- Pimsleur, P. (1966). Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB). New York: Harcourt Braci Joponovich.
- Qafisheh, H. A. (1983) "From Gulf Arabic into Modern Standard Arabic: A Pilot Study in the Teacing of Arabic to Adults in Europe". 14e Colleque AI MAV. Raja T. Nasr. (ed.) AI MAV, Bruxelles.

- Rammuny, R. (1983). "Arabic Proficiency Test: Implementation and implication". *Al-Arabiyya* 16, 85-96.
- Rammuny, R. (1979). "Integration of Literary Texts and Audio-Visual Materials in teaching Advanced Arabic Composition". *Al-Arabiyya* 12, 15-19.
- Rammuny, R. (1980). "Report on Arabic Proficiency Test Project". *Al-Arabiyya* 13, 92-96.
- Rammuny, R. (1976). "Statistical Study of Errors Made by American Students in Written Arabic". *Al-Arabiyya* 9.
- Richards, J. (1971b). "Error Analysis and Second Language Strategies". En *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Languages Teacher*. J. Oller y J. Richards (eds.). Newbury House. Rowley, Mass., 1973.
- Richards, J. (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman Group Limited, London.
- Richards, J. (1978) *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass.
- Richards, J. C. (1971a). "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis". En *Focus on the Learner: Pragmatic Perspective for the Language Teachers*. J. Oller y J. Richards (eds.). Newbury House. Rowley, Mass., 1973.
- Richards, J. C. (1980). "The Role of Vocabulary Teaching, Readings in English as a Second Language: for Teachers and Teachers Trainers". Kenneth Groft (ed.). Cambridge, MA.: Winthrop.
- Ritchie, W. (1978). "The right-roof constraint in an adult acquired language". En Ritchie, W. (ed.) *Second Language Acquisition Research Issues and Implications*. New York: Academic Press.
- Robinson, Gail L. N. (1985). *Cross Cultural Understanding: Process*

and Approaches for Foreign Language, English as a Second Language and Bilingual Educators. Pergamon Press, Oxford.

- Rosansky, E. (1975). "The critical period for the acquisition for language: some cognitive developmental considerations". Working Papers on Bilingualism 6, 93-100.
- Rubin, J. (1975). "What the 'Good Language Learner' can teach us". TESOL Quarterly 9/1.
- Ryding K. (1991). "Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic". The Modern Language Journal 75 - II Summer, 212-218.
- Saleh, W. (1991). Lengua Árabe, Gramática y Ejercicios. Nivel Intermedio. CantArabia 1991.
- Santos Gargallo, I. (1991). La Enseñanza de Segundas Lenguas. Análisis de Errores en la Expresión Escrita de Estudiantes de Español Cuya Lengua Nativa es el Serbo-Croata. Tesis Doctoral. Universidad Complutense, Madrid.
- Sato, C. (1984). The Syntax of Conversation in Interlanguage Development. Tesis Doctoral, University of California, Los Angeles.
- Schachter, J. (1974). "An error in Error Analysis". Language Learning 24, 205-35.
- Schachter, J. (1979). "Reflections on error production". Interlanguage Studies Bulletin 9 - 1, 15-26.
- Schachter, J. (1983). "A new account of language transfer". En Gass y Selinker, (eds.).
- Shartuni, S. (1889). Akrab Al-Mawared Fi Fish Al-Arrabyati Wa Al-Shawared. Edit. Jesuitas, Beirut. Tres Tomos.
- Schmidt, M. (1980). "Coordinate structures and language universals in interlanguage". Language Learning 30, 397-416.
- Schuman, J. (1978a). "Social and psychological factors in second

- language acquisition". En Richards, J. (ed.) (1978) 163-78. *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass., 1978.
- Schumann, J. (1975). "Affective factors and the problem of age in second language acquisition". *Language Learning* 25, 23-35.
 - Schumann, J. H., y N. Stenson (eds.) (1975). *New Frontiers in Second Language Learning*. Newbury House. Rowley, Mass.
 - Schumann, J. (1976). "Second Language acquisition research: getting a more global look at the learner". *Language Learning*, Special issue N-4, 15-28.
 - Schumann, J. (1978b). "Second language acquisition: The pidginization hypothesis". En Hatch (ed.).
 - Scott, M., y G. Tucker (1974). "Error Analysis and English Language Strategies of Arab Students." *Language Learning* 24.3, 69-97.
 - Scovel, T. (1969). "Foreign accents, Language acquisition, and cerebral dominance". *Language Learning* 19, 245-54.
 - Scovel, T. (1978). "The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research". *Language Learning* 28, 129-92.
 - Seliger, H. (1978). "Implication of a multiple critical periods hypothesis for second language learning". En Richie, W. (ed.) II - 19. *Second Language Acquisition Research. Issues and Implications*. New York, 1978.
 - Selinker, L., y P. Selinker (1972). "An annotated Bibliography of U.S. PhD dissertations in contrastive linguistics". En Filipovic, R. (ed.) *Reports. The Yugoslav Serbo-croatian English Contrastive Project*, Zagreb, 1972, 1-40.
 - Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL* 10, 201-231.
 - Selinker, L. (1969). "Language Transfer". *General Linguistics* 9, 67-92.

- Selinker, L., Swain, M. y Dumas, G. (1975). "The Interlanguage hypothesis extended to children". *Language Learning* 25, 139-91.
- Selinker, L. (1983). "Language Transfer". En S. Gass y L. Selinker (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA. Newbury House.
- Shaker, A., y H. Obeidat (1991). "Maturity in AFL student-written tests: a case study." *Al-Arabiyya* 24, 65-81.
- Sharma, V. A. (1981). "Syntactic Errors as Indices of Developing Language Proficiency in Arabic Speakers Writing English at the Intermediate and Advanced Levels of English as a Second Language." Tesis Doctoral. University of Indiana Bloomington.
- Shaw, M., y J. Wright (1967). *Scales for the Measurement of Attitudes*. New York, 1967.
- Siegrist, L. (1977). *Bibliographie zur Kontrastive Linguistik Deutsch / andere Sprachen (1965-1976)*. Trier, 1977.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York. Appleton Century-Crofts.
- Slama-Cazacu, T. (1976). Kontrastive Analyse "in abstracto", oder die Funktion des Zusammentreffens sprachlicher systeme in Lerner? Kontrastive Analyse im Licht der Psycholinguistik in: Raabe, H. (ed.) *Trends in Kontrastive Linguistik*, Bd. 2, Tübingen 1976, 1989-807.
- Snow, C. y M. Hoelfnagel-Höhle (1978). "Age differences in second language acquisition". En Hatch 1978 (ed.) *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass. Newbury House.
- Solmecke G., y A. Boosch (1981). *Affektive Komponenten des Lernerpersönlichkeit und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen, 1981.
- Sonaiya, O. (1988). *The Lexicon in Second Language Acquisition: A Lexical Approach to Error Analysis*. Tesis Doctoral. Cornell University.

- Soriano, O. F. (1993). "La visión paramétrica del lenguaje: más sobre los sujetos y objetos nulos". En Liceras (ed.) 1993.
- Spolsky, B. (1978). *Educational Linguistics. An Introduction*, Rowley, Mass. 1978.
- Sridhar, S. (1981). "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage". En Fisiak (ed.) 1981.
- Stegeman, J. (1979). *Aspekte der Kontrastiven Syntax am Beispiel des Niederländischen und Deutschen*, Berlin / New York, 1979.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, R., y J. Bowen (1965). *The sounds of English and Spanish*, Chicago, 1965.
- Stockwell, R., J. Bowen, J. Martin (1965). *The Grammatical Structure of English and Spanish*. Chicago, 1965.
- Strowasser B. (1981). "Semantic Analysis and the Teaching of Arabic Vocabulary". *Al-Arabiyya* 14, 5-11.
- Suleiman, Y. (1991). "Affective and Personality Factors in Learning Arabic as a Foreign Language: A case study". *Al-Arabiyya* 24, 83-110.
- Suleiman Y. (1993). "TAFL and the Teaching / Learning of Culture: Theoretical perspective and experimental Module". *Al-Arabiyya* 26, 61-111.
- Svartvik, J. (ed.) (1973). *Errata. Papers in error analysis*. Lund, 1973.
- Tannen, D. (1984). "The pragmatics of cross-culturel communication". *Applied Linguistics* 5, 183-95.
- Tarone, E. (1983). "On the variability of interlanguage systems". *Applied Linguistics* 412, 143-63.
- Taylor, G. (1986). "Errors and Explanations". *Applied Linguistics*, 7 - II, Summer, 144-166.

- Taylor, B. (1974). "Toward a Theory of Language Acquisition". *Language Learning* 24, 23-35.
- Thiem, R. (1969). "Bibliography of contrastive linguistics". *PARKS-Arbeits bericht* 2, 3, 4, 1969, 79-86 y 93-120.
- Thomas, J. (1983). "Cross-Cultural pragmatic failure". *Applied Linguistics* 4, 91-112.
- Trubetzkoy, N. S. (1936). "Essai d'une theorie des oppositions phonologique". *Journal de Psychologie* 3, 5-18.
- Trudgill, P. (1987). *Sociolinguistics, an Introduction to Language and Society*. Cox and Wyman Ltd. Reading.
- Valdman, A. (1975). *Error Analysis and Pedagogical Ordering: the Determination of Pedagogically Motivated Sequences. Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics*. S. P. Corder y E. Roulet (eds.). Brussels: Alman / Paris: Didier.
- Wall, W. (1958). "The wish to learn: research into motivation". *Educational Research* 1, 23-37.
- Walsh, T., y K. Diller (1981). "Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning". En Diller, K. (ed.), 3-21. *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, Mass., 1981.
- Wardhaug, R. (1983). "The Contrastive Analysis Hypothesis". En B. Robinett y Schachter (eds.). *Second Language Learning*.
- Wardhaugh, R. (1970). "The contrastive analysis hypothesis". *TESOL Quarterly* 4, 123-30.
- Watson, J. (1924). *Behaviourism*. New York: Norton Skinner, B. F. 1957. *Verbal behaviour*. New York. Appleton-Century-Crofts.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York, 1953.

- Whinnom, K. (1971). "Linguistic hybridization and 'special case' of pidgins and creoles". En *Pidginization and Creolization of Languages*. D. Hymes (ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L. (1985). "Island effects in second language acquisition". Trabajo presentado en el Ciclo sobre Teoría Lingüística y Adquisición de Segunda Lengua, MIT, Octubre 1985.
- White, L. (1981). "The responsibility of grammatical theory to acquisitional data". En Hornstein, N. y Lightfoot, D. (eds.) *Explanation in Linguistics: the Logical Problem of Language Acquisition*. London, Longman.
- Wierzbickas, A. (1985). "Different cultures, different languages, different speech acts". *Journal of Pragmatics* 9, 145-78.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford. Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. MIT Press. Cambridge, Mass.
- Witkin, H., C. Moore, D. Goodenough, P. Cox (1977). "Field-dependent and Field-independent cognitive styles and their educational implications". *Review of Educational Research* 47, 1-64.
- Witkin, H., P. Oltman, E. Raskin, S. Karp. (1971). *A Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Yorio, C. (1971). "Some Sources of Reading Problems for Foreign Language Learners." *Language Learning* 21.
- Zoble, H. (1983). "L1 Acquisition, Age of L2 Acquisition, and the Learning of Word Order". En S. Gass y L. Selinker (eds.).

REUNIDO EN EL DIA DE LA FIESTA, SE TRABAJO QUE DEL ... ACORDO CONCEDER
A LA PRESENTE TESIS DOCTORAL LA CALIFICACION DE Apto cum Laude
MADRID, 19 de junio de 1995

EL PRESIDENTE,

EL SECRETARIO,

Parade

T. Ambadian

FDO: Parade

FDO: Theophile Ambadian

PRIMER VOCAL,
NIÉVES PARADELA.

SEGUNDO VOCAL,

TERCER VOCAL,

FDO: ↓

FDO: M. ABUJAKHAR

FDO: José PÉREZ LÁZARO